الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي

تخصص: لسانيات تطبيقية

رمز المذكرة:.....

الموضوع:

التقويم التربوي وأثره على التحصيل الدراسي بالمدارس الابتدائية بتلمسان أنموذجا

إعداد الطالب (ة):
أنساعد جميلة

إشراف الأستاذة :
أ . د . بن يحي فتيحة

لجنة المناقشة		
أ. الدكتور	شافع نصيرة	رئيسا
أ.الدكتور	بشيري أحمد	ممتحنا
أ.الدكتور	بن يحي فتيحة	مشرفا مقررا

العام الجامعي: 1440/1439هـ /2018-2019م

بسم الله الرحمن الرحيم

إهداء

إلى أغلى ما في الوجود، إلى من لا أستطيع أن أوفي لهما حقهما مهما بذلت من جهد.

إلى من يعجز اللسان عن شكرهما ويفيض القلب بحبهما "والدّيّ" أطال الله في عمرهما.

إلى من كان سندي ... وشدّ من عزمي حتى انجز هذا العمل ... إلى شريك حياتي زوجي الغالي "أمين" .

إلى من بكى وتحمل وصبر ... إلى فلذات كبدي ... وشموع حياتي وزهور أملي بناتي "فرح رتاج" و"قطر الندى" .

إلى سندي في الحياة إلى من يبعثون في روحي الأمل إخوتي وأخواتي: فاطمة الزهراء، فريدة، عبد الهادي، لطيفة، فارس.

إلى من مدّت يد العون والمساعدة لي إلى من يعجز لساني عن شكرها الأستاذة "بن يحي"

إلى زملائي في العمل ورفقاء دربي في الدراسة.

إلى قادة المستقبل وبناة الأمم إلى العاملين والعاملات في الميدان التربوي إليهم جميعا أهدي ثمرة جهدي سائلاً الله عزّ وجل أن ينفع به ويجعله خالصاً لوجهه الكريم.

جميلة

شكر وعرفان

بسم الله الرحمن الرحيم

"فاذكروني أذكركم واشكروا لي ولا تكفرون" سورة البقرة الآية 152

"ولئن شكرتم لأزيدنّكم" سورة ابراهيم الآية 7

قال رسول الله صلى الله عليه وسلم:

"من لم يشكر النّاس لم يشكر الله" حديث شريف.

الحمد لله الّذي وفقنا وسخر لنا جميع الأسباب لإتمام هذا العمل الجيّد والصلاة والسلام على نبيّنا الكريم محمد صلّى اللّه عليه وسلم بعد:

أتوجّه بالشكر الجزيل إلى الأستاذة المشرفة "بن يحي فتيحة " الّتي لم تبخل عليّ بتوجيهاتها.

كما لايفوتني أن أتقدم بالشكر الجزيل لأعضاء لجنة المناقشة على ماسوف يقدمونه من توجيهات .

كما أشكر كل من ساعدني من قريب أو من بعيد في إعداد وإنجاز هذه المذكرة من أساتذة وأصدقاء وزملاء ولو بكلمة طيبة .

إن أصبنا فمن الله وحده وإن أخطأنا فمن أنفسنا ومن الشيطان. و لله الحمد والشكر أولا وأخيرا .

مقدمة

يقاس تقدم الأمم بقوة نظامها التّربوي ، فكلما كان هذا النّظام فاعلا كلما ساهم في تنشئة وإخراج الأفراد على قدر من التّأهيل و الكفاءة فيساهمون في تطور مجتمعهم و رقيه و تعتبر المدرسة البيئية الرسمية الّتي تستقبل التّلميذ ، و تهتم بتنشأته و إعداده و تعليمه ، فهي ترسم الأهداف و كيفية بلوغها و الأدوات و الوسائل المستعملة في ذلك.

وعندما نتحدث عن المدرسة لا يمككنا أن نغفل عن أمر مهم ألا و هو التّقويم التّربوي الّذي يعتبر أساس النّظام التّربوي و التّعليمي ، فهو يشكل أرضيته الصلدة و يدفع به نحو التطور المستمر و المتلاحق ، فهو لا يقتصر على الامتحانات و مراجعة أعمال التّلاميذ فحسب ، بل يتناول كل جزئيات العملية التّربوية و التّعليمية بما تشتمل عليه من مناهج و طرق تدريس و إعداد الكوادر والادارة المدرسية و التّعليمية و الوسائل و المعدات و الامتحانات و ما إلى ذلك.

وعملية التّقويم التّربوي لا تؤتي ثمارها إلا بالاستمرارية دون توقف و بملاحقة المستجدات والتطورات المتلاحقة في مجال التّربية و التّعليم ، فالتّقويم علم له أصوله و أهدافه و خصائصه مما يجعل دراسة هذا العلم في مجال التّربية و التّعليم أمرا هاما و ضروريا لتزويد الدارسين بالمهارات و العلوم والنظريات اللازمة لعلم التّقويم التّربوي.

والتّقويم يساعد المتعلّم – محور العملية التّعليمية– في تقوية رغباته في التّعلم و الكشف عن استعداداته و قدراته و تشجيعه على كسب العادات الجيّدة و تزويده بالتغذية الراجعة عن تعلّماته، لأنه لا يمكن للمتعلّم أن يكون أداة حسنة أو في المستوى المطلوب في غياب الكفاءة الّتي يفترض أنها تحتوي رصيد معرفي نظري كامل ، فالأداء عند المتعلّم هو صورة من صور الملكة و انعكاس لها.

وقد حاولت من خلال بحثي تبيان أهمية التّقويم التّربوي و تأثيره على التّحصيل الدراسي وعلى ضوء ما تم ذكره جاء موضوع الدراسة بعنوان:« التّقويم التّربوي و أثره على الّتحصيل الدراسي بالمدارس الإبتدائية بتلمسان أنموذجا».

ولإبراز أهمية التّقويم التّربوي و دوره الفعال في العملية التّعليمية و للتّعرف على واقع استخدامه في مدارسنا الإبتدائية وعلى أثره على التّحصيل الدراسي جاءت مشكلة هذه الدراسة ممثلة في السؤال الرئيسي التالي:

كيف يؤثر التّقويم التّربوي على التّحصيل الدراسي لتلاميذ الطور الابتدائي ؟

و تمت مناقشة هذه الإشكالية بالإجابة عن الأسئلة الفرعية التالية :

1- ما مفهوم التقويم التربوي ؟

2- ما مدى أهميته في المرحلة الإبتدائية؟

3- ما هي أنواع التّقويم التّربوي الّتي تؤثر على التّحصيل الدراسي ؟

4- كيف يُقَوّم التّحصيل الدراسي ؟

و قد تضافرت جملة من الأسباب دعتني إلى الخوض في هذا الموضوع و من أهمها :

أ- الأسباب الذاتية:

1- الميل لمثل هذه الدراسات المتعلقة بالتّعليم فهي أكثر تشويقا لكشف الواقع من خلال الدراسة الميدانية.

2- الرّغبة في الاطلاع على موضوع التّقويم التّربوي في المرحلة الابتدائية و هذا بسبب ارتباطه بمجال عملي .

ب- الأسباب الموضوعية :

1- الموضوع مرتبط بتخصص " اللسانيات التطبيقة" .

2- إن هذا الموضوع من بين المواضيع الّتي لها أهمية كبرى في ميدان التّعليم .

3- الرّغبة في الاطلاع على التّقويم و أنواعه و الكشف عن دوره في العملية التّعليمية .

و لمعالجة الموضوع المطروح جاءت هذه الدراسة مقسمة الى جانبين رئيسيين جانب نظري و جانب ميداني و فيما يلي نورد محتوى الرسالة .

الجانب النظري: يحتوي على فصل واحد بعنوان التّقويم التّربوي وأثره على التّحصيل الدراسي، مقسم إلى ثلاثة مباحث :

المبحث الأول : بعنوان " التّقويم التّربوي مفهومه ، أهميته ، أهدافه" تطرقت من خلاله إلى تعريف التّقويم التّربوي و المفاهيم المرتبطة به و أهميته، أهدافه.

أما المبحث الثاني : بعنوان " التّقويم التّربوي أنواعه و استراتيجياته " تناولت فيه أسس عملية التّقويم التّربوي ، وظائفه ، أنواعه، مجالاته، أساليبه.

المبحث الثالث: بعنوان" التّحصيل الدراسي" تناولت فيه مفهوم التّحصيل الدراسي و العوامل المؤثرة فيه ثم أهداف قياس التّحصيل الدراسي ثم تقويم التّحصيل الدراسي و في الأخير أسباب ضعف التّحصيل الدراسي .

و بعد انتهائي من الجانب النظري تطرقت إلى الجانب التطبيقي الّذي يحتوي على فصل واحد و قد تناولت فيه:

التّعريف بالمؤسسات الّتي أجريت فيها الدراسة و مجالات الدراسة ، المنهج المتبع في الدراسة ثم عينة الدراسة و أدوات جمع البيانات ثم عرض و تحليل نتائج الدراسة.

و قد اعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي في دراسة و تفسير ظاهرة التّقويم التّربوي كما تم اعتماد هذا المنهج في جمع المعلومات و البيانات ووصفها و تحليلها من خلال أداة الاستبيان بالإضافة إلى اعتمادي على المنهج الإحصائي في حساب النسب المئوية .

و من أهم المصادر و المراجع الّتي استعنت بها في هذه الدراسة أذكر:

- التّقويم التّربوي لرافدة الحريري .
- التّقويم التّربوي لعبد الحليم مسني .
- التّقويم التّربوي للمنظومة التّعليمية اتجاهات و تطلعات لجميل محمد عبد السميع شعلة.
- أساسيات القياس و التّقويم في التّربية و علم النفس لأمطانيوس نايف ميخائيل.

و من الصعوبات الّتي واجهتني في إنجاز هذه الدراسة ضيق الوقت، و ذلك لصعوبة التوفيق بين عملي كأستاذة مدرسة ابتدائية و ما ينجى عن ذلك من مسؤوليات و انشغال و بين إنجاز هذه الدراسة .

وفي الأخير لا يسعني إلاّ أن أتقدّم بالشكر الجزيل إلى الأستاذة المشرفة" بن يحيى" على تفضلها بالإشراف على هذه الدراسة ، و لما منحتني إيّاه من توجيه و إرشاد ، فكان لذلك أبلغ الأثر على إتمام هذا العمل .

وأسأل الله العظيم أن أكون قد وفقت و لو بالقدر اليسير في الإلمام بأهم الجوانب المتعلقة بهذا الموضوع و ما توفيقي إلاّ بالله .

الطالبة: أنساعد جميلة

تلمسان في: 2019/05/03م

مدخل

نبذة تاريخية ومراحل تطور التقويم التربوي

نبذة تاريخية عن حركة التقويم التربوي :

يعدّ التّقويم بمفهومه الحديث جزء لا يتجزأ من عملية التّعلّم و التّعليم ومكوّنا أساسيّا من مكوناتها ويجمع الباحثون في الوقت الحاضر على أن تحسين عملية التّعلّم والتّعليم و رفع فعاليتها يرتبط ارتباطا مباشرا و قوّيا بإعطاء التّقويم مكانته في هذه العملية و بتحديث أساليبه و تحسينها [1].

و مما لا شك فيه أن « عملية التّقويم بمعناها العامل قد لازمت الإنسان منذ نشوئه و تطوّرت مع تطوره فالإنسان الأول الّذي اعتمد التجربة والتقليد في تعلّمه اعتاد أن يقوّم سلوكه استنادا على نتائج هذا السلوك و مدى التأثيرات الملموسة على حياته اليومية ، ومن خلال هذا التّقويم و على مرور الزمن طوّر الإنسان وسائل معيشته المتعلقة بالمأكل و المشرب و المسكن و الملبس و العلاقات الاجتماعية بواسطة أساليب تقويمية غلبت عليها الذاتية والنظرة الاعتباطية ، ولما ظهرت الحرف في المجتمعات البدائيّة القديمة أصبح معلّم الحرفة يؤدّي بعض أنشطة التّقويم التّربوي ، فقد كان المعلّم يحاول تقويم المتتلمذين على يديه و ذلك بوضعهم في مواقف عملية تتطلب منهم أداء عمل مهاري معين ثم يصدر حكمه و يقرر إلى أي مدى نجح الصبيّ في أداء ذلك العمل» [2].

و لما ظهرت الكتابة في العصور التاريخية المبكرة « بدأت بوادر عمليّة التّعليم الرّسمي على يد الكهنة على شكل نصائح دينية وإرشادات عامة ، وقراءة الرّموز اللّغوية و إنجاز بعض العمليات الرّياضية البسيطة وقد كان تقويم هؤلاء المعلمين (الكهنة) لجوانب التعلّم هذه يتم إما شفوّيا أو أدائيّا وبقي هذا النوع من التّقويم الّذي اعتمد على الأسئلة الشفوية و الملاحظة و الحكم الشفهي

---

[1] –أمطانيوس نايف ميخائيل " أساسيات القياس والتقويم في التربية و علم النفس " دار الإعصار العلمي ، دمشق ، ط 1 ، 2016 ، ص 11 .

[2] – مصطفى محمود الإمام ، أنور حسين عبد الرحمان ، صباح حسين العجيلي " التقويم و القياس " دار الأيتام ، ط 1 ، 2016 ، ص 13 .

سائدا في معظم الحضارات القديمة كالسومرية والبابلية والآشورية و الأرامية و الكنعانية و المصرية و الهندية وغيرها »[1].

و قد ظهرت مصطلحات مرادفة لمصطلح التّقويم في الكتابات القديمة الّتي ترجع على عهود ما قبل التاريخ ، فقد « اعتبر سقراط أن التّقويم اللّفظي جزء أساسي من قياس نتائج التّعلّم ، كما استخدم أباطرة الصين في سنة 200 ق . م الامتحانات و اختبارات الكفاءة لتقدير أداء المرشّحين للعمل بالحكومة و الوظائف الخدمية » [2].

وكان استخدام التّقويم في هذه الفترات القديمة للأغراض التّعليمية و لقياس مقدار التعلّم و المعرفة والمهارات المختلفة ، و بالرّغم من الجذور القديمة للتّقويم فإنّه « لم يأخذ مكانه و يصبح تخصصا مستقلا إلا مع بداية الثّورة الصناعية في أوروبا ، وقد تطور التّقويم تطورا بالغا في الفترة ما بين سنة 1800 و سنة 1930 لاقتران قضايا التّقويم بتطور النّظم التّعليمية الأوروبية حيث ظهرت الكتابات المبكرة في القياس النفسي و الاختبارات و قد اتّسع مجال التقويم ليشمل تقويم المعلّم وتقويم البرامج و المؤسسات بالإضافة إلى تقويم المتعلمين و قد ازدهر التّقويم مع بداية القرن العشرين[3].

أمّا في المجتمع العربي فقد كان للتّقويم دور مهم في حياتهم العامة و بخاصة في المجالين التّعليمي و المهني فقد « عرف العرب القدامى بعض التّقويم و مارسوه في الندوات الّتي كانت تعقد في الأسواق كسوق عكاظ ، و في مواسم الحجّ ، فقد كان يتم تقويم النّتاجات الفكرية المتمثلة بالشعر و النّثر من خبراء متمرسين و بموجب معايير متفق عليها » [4].

---

[1] – المرجع السابق، ص 13 .

[2] – عبد الحليم منسي " التقويم التربوي " دار المعرفة الجامعية ،الإسكندرية ، ط 2 ، 2003 ، ص 15 .

[3] – المرجع نفسه ، ص 15 .

[4] – مصطفى محمود الإمام و آخرون " التقويم و القياس " ص 14 .

وقد استعمل العرب المسلمون الإختبارات التّحصيلية على شكل « امتحانات شفوية و تحريرية و كان المعلّمون يقومون بها بشكل دوري من حين لآخر ، ففي الكتاتيب عندما يكمل الطفل مدّة الدّراسة ، وهي خمس سنوات ، يمتحنه المعلّم لمعرفة مدى حفظه للقرآن الكريم و مدى قدرته على ضبط المحفوظات و بعض القواعد » [1].

مراحل تطور التقويم :

حسب محمود عبد الحليم منسي يمكن عرض المراحل الّتي مر بها التّقويم فيما يلي [2]:

1 – فترة الإصلاح من سنة 1800 إلى سنة 1900 م :

إتّسمت هذه الفترة بتطوير الاختبارات العقلية المبكرة كما استخدمت تطبيقات القياسات النّفسية و السلوكية في حلّ المشكلات التّربوية ، و قد شهدت هذه الفترة بزوغ فكرة التّربية التّجريبية حيث يتم استخدام المفتّشين الخارجين في تقويم مدى التّحسن في مستويات المدارس .

2– فترة ازدهار الاختبارات من سنة 1900 إلى سنة 1930 م :

ظهرت في هذه الفترة جهود كبيرة في تطوير التّقويم التّربوي حيث إنتشرت الاختبارات التّحصيلية ، وبطاريات الاختبارات المقننة ، وكان روبر ثورنديك Rober Thorndike أحد أهم قيادات حركة التّقويم التّربوي في هذه الفترة فقد جعل لاختبارات فائدة علمية كبيرة حيث اعتبر درجات هذه الاختبارات عاملا أساسيّا في عملية اتّخاذ القرار التّربوي مثل تحديد مستويات النّجاح و الرسوب و نقل التّلاميذ من مستوى دراسي إلى مستوى دراسي آخر أعلى منه و المقارنة بين البرامج التّعليمية المختلفة .

---

[1] – المرجع السابق ، ص 15 .

[2] – عبد الحليم منسي " التقويم التربوي " ص 16 – 17 – 18 .

3 – الفترة من سنة 1930 إلى سنة 1940 م :

واكبت هذه الفترة أعمال رالف تيلر Ralf Tyler الّذي يعتبر الأب الروحي للتّقويم التربوي فقد إهتم تيلر في البداية بالقياس التّربوي و لكنه ركز إهتمامه على الأهداف الّتربوية المنشودة للبرامج التّعليمية و ذلك عند تقويم تعلّم التّلاميذ و عند تقويم مخرجات البرامج التّعليمية المختلفة حيث أكدّ على أهمية تحديد الأهداف و مدى تحقيقها ، وقد أدى هذا الإتجاه إلى ظهور ما يسمى بالمقاييس المرجعة إلى محك وقد ساعدت أعمال تيلر المختصين في التّقويم التّربوي على عمل إطار تحليلي للمقارنة بين البرامج التّعليمية المختلفة و مخرجاتها التّربوية .

4 – فترة الاستقرار من سنة 1940 م إلى سنة 1948 م :

شهدت هذه الفترة استخدام تطبيقات نماذج تيلر في التّقويم التّربوي بالمدارس المحلية بالولايات المتحدّة الأمريكية ، كما أدخلت مقرّرات في التّقويم و القياس التّربوي ضمن مناهج كليات إعداد المعلّم بحيث أصبحت هذه المقرّرات من المقرّرات الأساسية لهذه الكليات .

وقد تطوّرت عملية بناء الإختبارات النّفسية و التّربوية في هذه الفترة و اعتبرت الاختبارات و المقاييس النّفسية و التّربوية عناصر أساسية في بناء النّظم التّعليمية و التّربوية الجديدة و في بناء المناهج المدرسية حتى أصبح استخدام التّقويم التّربوي واحدا من اهم المتطلبات الأساسية لتوظيف المعلّمين و الموجهين التّربويين .

5 – فترة الإزدهار و التوسع من سنة 1948 إلى سنة 1972 .

شهدت هذه الفترة ازدياد التركيز على التّقويم الشخصي و على نماذج التّقويم المتعدّدة العوامل و قد ذكر بيرك Berk (1981) أنّه من خلال هذه الفترة قد تم بناء عدد من البرامج التّقويمية المهمة والمتنوعة في الولايات المتحدة الأمريكية بهدف التّعرف على إمكانية استمرار الدولة في الإنفاق على بعض البرامج التّعليمية المختلفة و قد اهتم التّقويم في هذه الفترة بالتّعرف على القيود و المحدّدات الّتي تعوق اجراء التّصميمات التّجريبية للبرامج التّعليمية المختلفة ، وقد استخدم

المشتغلون بالتّقويم التّربوي برامج جديدة لتحديد العوامل المتداخلة في المواقف التجريبية و قد تم استخدام نماذج تقويم مدى تحقيق الأهداف الّتي طورها تيلر في هذه المرحلة المهمة من مراحل تطور التّقويم التّربوي .

6 – الفترة من سنة 1979 م و حتى الآن :

تسمى هذه الفترة بفترة التّخصص الدقيق حيث برز التّقويم التّربوي كتخصص دراسي مستقل وقد تميزت هذه الفترة بوجود متخصّصين محترفين في التّقويم التّربوي حيث كان هناك إدراك من خبراء التّربية والتّعليم بأن التّقويم الجيّد يشتق من عدد من النّماذج و الطرق المختلفة في الجانبين الكمي و الكيفي .

وقد ازداد الإهتمام بإصلاح التّعليم في معظم بلدان العالم في فترة السبعينات و حتى فترة الثمانينات من القرن العشرين ، مما أدى إلى زيادة دور التّقويم التّربوي في التّخطيط لهذه الإصلاحات وعمل مشاريع و برامج لإحداث التغير التّربوي المنشود .

وقد أصبح التّقويم التّربوي في وقتنا الراهن واحدا من أهم مجالات العلوم الّتربوية التطبيقية الّتي تضمّ المتخصصين ذوي القدرة العالية على التّطوير التّربوي و التغيير المنشود في المجالات التّربوية المختلفة .

وأصبح أي برنامج تعليمي أو تدريبي لا يخلوا من برنامج تقويمي مصاحب له مما أدى إلى ازدهار التّقويم التّربوي ازدهارا كبيرا في جميع المجالات التّعليمية و التّربوية و التدريبية المختلفة .

الفصل الأول: التقويم التربوي وأثره على التحصيل الدراسي

المبحث الأول : التقويم التربوي ، مفهومه ، أهميته ، أهدافه

المبحث الثاني : التقويم التربوي واستراتيجياته

المبحث الثالث : التحصيل الدراسي

المبحث الأول : التقويم التربوي مفهومه ، أهميته ، أهدافه

يعتبر التّقويم من الأمور المهمة و الضّرورية في حياة المجتمعات ، فما من مجال إلا و يصاحبه عملية التّقويم ، غير أن التّقويم في المجال التّربوي أكبر إذ يفيد في معرفة عناصر القوة و الضعف وإلى مدى وصول العملية التّربوية في تحقيق الأهداف المسطرة .

1 – مفهوم التقويم :

1 -1 التقويم لغة :

لقد جاء في معجم " لسان العرب " لابن منظور : « التّقويم و منه قوّم الشيء جعله يستقيم و يعتدل ، أزال اعوجاجه » [1].

و جاء في معجم اللغة العربية " القاموس المحيط " للفيروز أبادي : « قوّمت السّلعة و استقمته ثمّنته و استقام اعتدل ، وقومته ، عدلته فهو قويم و ما أقومه » [2].

و جاء في معجم " الصحاح " للجوهري : « و الاستقامة الاعتدال ، يقال : استقام له الأمر وقوله تعالى "فاستقيموا إليه " [3] . أي : في التّوجه إليه دون الآلهة ، وقوّمت الشيء ، فهو قويم أي : مستقيم » [4].

نلاحظ مما تقدم من معان لكلمة قوّم أنها تشير إلى معنى الاستقامة لكثير من الأشياء أو السلوك أو استقامة الجسم و اعتداله ، وهي تشير إلى ماهو مضاد للإعوجاج أو اعتداله بعد أن كان معوجا .

---

[1] – إبن منظور " لسان العرب " دار صادر ، بيروت ، ط 1 ، 1955 ، ج 12 ، مادة (ق و م) ، ص 496 .

[2] – محمد بن يعقوب الفيروز أبادي مجد الدين " القاموس المحيط " تحقيق محمد نعيم العرقوسي ، مؤسسة الرسالة ، دمشق ، ط 8 ، 2005 ، مادة (ق و م) ، ص 1152 .

[3] – سورة فصلت ، الآية ' 6 ' .

[4] – إسماعيل بن حماد الجوهري " تاج اللغة و صحاح العربية " تحقيق احمد عبد الغفور عطار ، دار العلم للملايين ، لبنان ، ط 4 ، 1990 ، ج 5 ، مادة (ق و م) ، ص2017 .

2-1 التقويم اصطلاحا :

يعتبر مفهوم التّقويم من المفاهيم التّربوية الّتي حضيت باهتمام الكثير من العلماء و المهتمين بميدان التّربية ، الأمر الّذي أدّى إلى تعدد تعاريفه و اشتداد الجدل حول تحديد المعنى الدّقيق للمصطلح ومن بين هذه التعاريف نذكر :

تعريف جرونلاد (Gronlund) : « التّقويم هو عملية منظّمة يتم من خلالها تحقيق مدى تحديد الأهداف التربوية لدى التّلميذ » [1].

و يعرفه ثورندايك (Thomdike) : « التّقويم عملية متكاملة يتم فيها تحديد الأهداف جانب ما من جوانب التّربية ، وتقدير الدّرجة الّتي يتم فيها تحقيق الأهداف » [2].

نلاحظ مما تقدم من هذه التعاريف أن الهدف من التّقويم هو : قياس مدى تحقيق الأهداف التّربوية مسبقا .

ويذهب ستافلبيم (Stuffebean) إلى أن التّقويم : « هو عملية وصف و عملية حصول على معلومات مفيدة و تقديمها للحكم على بدائل القرار » [3].

ويذهب بلوم و جماعته (Bloom) إلى أن التّقويم هو« الجمع المنظّم للحقائق من أجل تحديد فيما إذا كانت بعض التّغييرات تحدث فعلا عند المتعلّمين ، وتحديد مقدار و كمية هذه التغييرات »[4].

من خلال هذه التعاريف نلاحظ قواسم مشتركة فيما بينها مثل : جمع المعلومات و الحكم و اتخاذ القرار .

---

[1] – أمطانيوس نايف ميخائيل " أساسيات القياس و التقويم في التربية و علم النفس " ص 42 . "

[2] – جودت أحمد سعادة ، عبد الله محمد إبراهيم " المنهج المدرسي المعاصر " دار الفكر ، عمان ، 2011 ، ط 6 ص 350 .

[3] – أمطانيوس نايف ميخائيل ، مرجع سابق ، ص 43 .

[4] – بوستة محمود " علم النفس القياسي المبادئ الأساسية " ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، ط 2 ، 2012 ، ص 56 .

ويعرف وارثن (Worthen) و ساندرز (Sanders) التّقويم أنّه : « يتضمن إصدار أحكام عن العملية التّعليمية » [1].

و يعرفه نيجلي (Neagly) : « أن التّقويم هو الأسلوب الّذي يستخدم فيه البيانات و المعلومات الّتي تمّ جمعها بواسطة القياس كأساس لإصدار أحكام » [2].

من خلال هذه التعاريف نستنتج أن التقويم هو التخطيط لإصدار أحكام جديدة ومراجعة الأساليب الجارية .

ويعرف التّقويم كذلك « هو عملية إصلاح وتعديل ، و هو العملية الّتي يتمّ من خلالها تشخيص جوانب القصور في العمليّة التّربوية ووصف العلاج اللاّزم لتعديل جوانب الضّعف و هو العملية الّتي يتمّ من خلالها اكتشاف مواطن القوة في العملية التّربوية و تعزيزها و هو عملية مستمرة شاملة لكل العناصر الّتي تتداخل و تتشابك فيما بينها لتشكل كل أركان العملية التّربوية و ذلك بغية تحقيق الأهداف المرجوة » [3].

من خلال استعراضنا لمختلف التّعاريف الاصطلاحية للتّقويم يمكن صياغة التّعريف الإجرائي التالي: التّقويم عملية إصدار الحكم على ظاهرة تعليمية بغرض تحديد درجة تحقيق الأهداف التّربوية و إيجاد المشاكل و محاولة إيجاد الحلول المناسبة لها .

فالتقويم عملية تربوية مركبة تتكوّن من الملاحظة و القياس و التقدير ثم الحكم فالقرار لنصل إلى العلاج .

---

[1] – الجميل محمد عبد السميع شعلة " التقويم التربوي للمنظومة التعليمية اتجاهات و تطلعات " دار الفكر العربي ، القاهرة ، ط 1 ، 2000 ،ص 23

[2] – المرجع نفسه ، ص 23.

[3] – رافدة الحريري " التقويم التربوي " دار المناهج ، عمان ، د ط ، 2007 ، ص 18 .

2. التقويم التربوي و المفاهيم المرتبطة به :

من الأخطاء الشائعة الّتي يقع فيها البعض استخدام مصطلحات : التّقويم ، التّقييم ، القياس في العملية التّعليمية كمرادفات و فيما يلي توضيح للفرق بين المصطلحات الثلاثة :

1.2- القياس Measurement :

يعرف جيلفورد القياس بأنه : « نسب مقادير عددية (أرقام) إلى الأشياء أو الأحداث وفق قواعد منطقية »[1].

و يعرفه ستيفنز : « القياس هو تعيين أعداد أو رموز رقمية بجوانب معينة من سمات الأفراد وفقا لقواعد محدّدة » [2].

ومن خلال ما سبق نستنتج أن القياس يعني تعيين رموز طبقا لقواعد محدّدة لأشياء أو أحداث أو أفراد و ذلك من أجل جمع معلومات كمية تمكننا من معرفة مدى أو مقدار وجود الخاصية موضوع القياس .

2.1- التقييم Assessment :

يعرف مورفي (Murphy) : التّقييم هو : « عملية جمع البيانات و تشكيلها في صورة قابلة للتفسير ومن ثم يمكن إصدار أحكام استنادا إلى هذا التقييم » [3].

و يعرف كذلك بأنه « العملية الّتي تستخدم فيها نتائج القياس بهدف إصدار حكم على الخاصية أو السمة أو القدرة المقاسة و تكون نتائج التّقييم كمية و كيفية » [4].

---

[1] – بوسنة محمود " علم النفس القياسي المبادئ الأساسية " ص 54 .

[2] – صلاح الدين محمود علام " القياس و التقويم التربوي في العملية التدريسية" دار الميسرة ، الأردن ، ط 5 ، 2015 ص 24

[3] – المرجع نفسه ، ص 22 .

[4] – حمدي شاكر محمود " التقويم التربوي للمعلمين و المعلمات "دار الأندلس ، المملكة العربية السعودية ،ط 1، 2004 ،ص 22 .

نستنتج مما سبق أن التّقييم عملية جمع المعلومات عن التّلاميذ عمّا يعرفونه و يستطيعون عمله ومن ثم إصدار الحكم .

3.2- الفرق بين التقويم و القياس و التقييم :

من خلال التّعريف المقدّم للتّقويم والقياس يتّضح أن هناك اختلافا ظاهرا بين التّقويم و القياس ويتجلى ذلك في النقاط التالية [1]:

- القياس يهتم بوصف السلوك ، أما التّقويم فيحكم على قيمته و عليه فالقياس يتضمن إهتماما بالوسائل بغض النظر عن قيمة ما يوصف ، أما التّقويم فيتضمن إهتماما بالمعايير و بمدى صلاحيتها ووسائل تطبيقها و تقدير أثرها .
- القياس يقتصر على التّقدير (الوصف) الكمي للسلوك ، كما يشمل حكما يتعلق بقيمة هذا السلوك ، مما يشير أن التّقويم أكثر شمولا من القياس ، و أن القياس يمثل إحدى الأدوات أو الوسائل المستخدمة فيه .
- القياس أكثر موضوعية من التّقويم ، ولكنه أقل منه قيمة من الناحية التّربوية ، نظرا لأن معرفة النتائج بدقة و موضوعية من غير تقدير لقيمتها لا يعني شيئا ، أما إذا فسرت تلك النتائج و قدّرت قيمتها في ضوء معايير محدّدة ، واتّخذت نتائج هذا التّقويم كأساس لمساعدة التّلاميذ على النمو ، فإنها تصبح ذات فائدة كبيرة، وهذا ماتضطلع به عملية التقويم.

يتضح مما سبق أن التّقويم أكثر شمولا نظريا و تطبيقيا من القياس ، و القياس في حدّ ذاته جزء لا يتجزّأ من عملية التّقويم نفسها ، وأن التّقويم يعطي حكمه بصيغ عددية و نوعية على عكس القياس الّذي يحصر نفسه برموز و أرقام عددية .

ومن خلال التعريف المقدّم عن التّقييم و التّقويم نلاحظ أن « التّقويم و التّقييم يفيدان في بيان قيمة الشيء أو العمل أو الجهد إلاّ أن كلمة التّقويم صحيحة لغويا و هي الأكثر انتشارا بين

---

[1] – صالح ذياب هندي ، هشام عامر عليان " دراسات في المناهج و الأساليب العامة " دار الفكر ، الأردن ، ط 8 ، 2001 ، ص 120 .

الناس كما أنها تعني بالإضافة إلى قيمة الشيء أو العمل ، تعديل أو تصحيح أو تصويب ما أعوج منه ، أما كلمة التّقييم ، فتدل فقط على إعطاء قيمة لذلك الشيء أو العمل » [1].

من هنا نجد أن كلمة التّقييم « تمثل جزء من كلمة التّقويم و أن مفهوم التّقويم أعمّ وأشمل من مفهوم التّقييم حيث لا يقف فيه الأمر عند حدّ بيان قيمة الشيء أو العمل أو الجهد بل لابد كذلك من محاولة إصلاحه و تعديله بعد الحكم عليه » [2].

من خلال استعراضنا للمفاهيم التّقويم ، القياس ، التّقييم ، يمكن القول أنه يوجد علاقة عضوية تكاملية بين هذه المفاهيم الثلاثة فلا يمكن تصور تقويم بدون قياس و لا قياس بدون أداة أو وحدة قياس .

3. أهمية التقويم التربوي:

إنّ العملية التّربوية شأنها شأن أي عملية أخرى لا يمكن أن تنمو و تتقدّم ما لم يعد القائمون بها إلى تقويم نتائجها باستمرار للوقوف على مدى نجاحها في إحداث التّغيرات المرغوبة ومن هنا نجد أنّ المربيين أصبحوا يولون التّقويم التّربوي أهمية كبيرة بوصفه جزء أساسيا في العملية التّربوية ، ونستطيع أن نبيّن أهمية و فوائد التّقويم في التّربية بنقاط عديدة منها :

- « تساعد عملية التّقويم و القياس المدرس في إتخاذ العديد من القرارات أثناء عملية التّعليم والتّعلّم ، ومن هذه القرارات ، معرفة مدى استعدادات الطلبة لتعلم الخبرات التّعليمية الجديدة ، ثم تحديد نقطة البدء في البرنامج التّعليمي ، تخمين السرعة الّتي يمكن أن يتم البرنامج التّعليمي و كيفية تلاقي بعض النقاط الضعف فيه ، كيف يمكن توزيع الطلبة وفقا لاستعداداتهم و قابلياتهم على التّعلّم ، تشخيص الطلبة الّذين تظهر لديهم مشكلات دراسية أثناء البرنامج

---

[1] – جودت أحمد سعادة ، عبد الله محمد إبراهيم " المنهج المدرسي المعاصر " ص 349 .

[2] – المرجع نفسه ، ص 349 .

ووضع برامج علاجية لهم ، تشخيص الطّلبة المتفوقين و ذوي القدرات العالية لتعزيزهم ببرامج إغناء إضافية ، و اتّخاذ القرارات المتعلّقة بنقل الطّلبة إلى مرحلة أعلى » [1].

نستنتج من هذا أن عملية التقويم تساعد المعلم في امداده بمعلومات حول مستوى تأهيله و أدائه و مهاراته و ممارساته لطرق التدريس .

- « يفيد المعلّمين في تحديد الوضع الحالي لطلابهم و في إعادة صياغة الأهداف الخاصة ، و في الحصول على المعلومات الدّقيقة المتعلّقة بما حقّقه الطلاب من نتائج ، وفي تحديد أنجح الطرق الّتي تؤدي إلى إدخال التحسينات في مجال التّعليم ، وفي إختيار و استخدام المصادر و الوسائل الأكثر فعالية للتّعلم ، و في مقارنة نتائج تعلّم التّلاميذ في مدارسهم بنتائج التّلاميذ في أجزاء أخرى من القطر الّذي يعيش فيه» [2].

يتضح من هذا أنّ التّقويم يزوّد المعلّم بالتّغذية الراجعة عن نتيجة عمله و يبصره بنقاط ضعفة و بنقاط قوتة و بمدى قدرته على إدارة و قيادة الصف و بمدى قدرته على التنويع في عملية تقويم التلاميذ .

- « يساعد التّقويم التّربوي على اثارة دافعية المتّعلمين بإحدى الطريقتين التاليتين :
  - تزويد المتّعلم بأهداف تعليمية مباشرة يستطيع أن يحققها بنفسه .
  - تزويد المتّعلم بمعلومات عن مدى تقدّمه في دراسة مقرر معين .
- يسهم التّقويم التّربوي إسهاما كبيرا في خطوات تشخيص صعوبات التّعلم التالية :
- تحديد المتعلمين الّذين يعانون من صعوبات التّعلم .
- التّعرف على طبيعة صعوبات التّعلم .
- تحديد العوامل الّتي أدّت إلى صعوبات التّعلم .

---

[1] – مصطفى محمود الإمام ، أنور حسين عبد الرحمن ، صباح حسين العجيلي " التقويم و القياس " ص 24 ، 25 .

[2] – جوت أحمد سعادة ، عبد الله محمد إبراهيم " المنهج المدرسي المعاصر " ص 352 .

- تحديد الإجراءات العلاجية المناسبة للتّغلب على صعوبات التّعلم و علاجها » [1].

نستنتج من هذا أن عملية التّقويم تفيد في تزويد المتّعلم بمعلومات تتعلّق بمستوى أدائه و تعلّمه و قدرته و كذلك المهارات الّتي اكتسبها و الّتي لم يكتسبها .

-« يساعد الأباء و يفيدهم في توضيح نقاط القوة و جوانب الضّعف عند أبنائهم ، ويزوّدهم بمعلومات عن درجة التّقدم الّتي أحرزها أبناؤهم ، واكتشاف قدراتهم و مواهبهم ، وتوضيح الأساليب الّتي يستطيعون عن طريقها مساعدتهم » [2].

أي أن التقويم يساعد الأباء على معرفة جوانب القوة و الضعف لدى أبنائهم .

4. أهداف التقويم التربوي :

يهدف التّقويم التّربوي إلى تحقيق أهداف متعّددة ووظائف عامة في توجيه العملية التّعليمية و مدى نجاحها و يمكن ايجازها فيما يلي :[3]

- اتخاذ القرارات التّربوية و التّعليمية المناسبة للمواقف التّربوية التّعليمية .
- صياغة الأهداف السلوكية و تعديلها باستمرار بما يتناسب مع مستويات المتّعلمين على أساس التّجارب العلمية والخبرة و التّطبيق الّذي يكشف عادة عمّا إذا كانت الأهداف ممكنة التحقيق أم بحاجة إلى تعديل صياغة تجعلها ممكنة التطبيق .
- التّعرف على المناهج و المقرّرات الدّراسية و طرق التدريس و العمل على تحسينها وتعديلها وتحديثها بما يحقق الهدف المنشود و مواجهة التحديات المستقبلية .
- الوقوف على مدى التّقدم الّذي تصل إليه المدرسة في تحقيق أهدافها ، وذلك عن طريق التّعرف على:

أ - نمو المتّعلمين و قدرتهم .

---

[1] - عبد الحليم منسي " التقويم التربوي " ص 25 .

[2] - جوت أحمد سعادة ، عبد الله محمد إبراهيم " المنهج المدرسي المعاصر " ص 352 .

[3] - جميل محمد عبد السميع شعله " التقويم التربوي للمنظومة التعليمية اتجاهات و تطلعات " ص 33 – 34 .

ب – نجاح المعلّم في عمله و سلامة طرق التّدريس ووسائلها .

جـ – نواحي القوة و الضّعف في النّشاط المدرسي .

- تشخيص ما يصادف المعلّم والمتعلّم و المدرسة من صعوبات ومحاولة وضع الحلول المناسبة لها .
- تحليل خبرات المتّعلمين واكتشاف ميولهم وقدراتهم وأخطائهم وتلاقي هذه الأخطاء مستقبلا وزيادة دافعيتهم للتعلّم .
- التأكد مما يطرأ من تغيير على سلوك المتّعلمين حيث أنّ التّعلم الحقيقي هو الّذي يؤدي إلى التّعديل في السلوك .
- انتقاء المتّعلمين وتصنيفهم ونقلهم بين الصفوف والمراحل الدّراسية المختلفة على أسس علمية سليمة .

ومما سبق يمكن أن نجمل أهداف التقويم التربوي في أنه يكشف مواطن الضّعف في العملية التّعليمية و في المناهج و طرق وأساليب التّدريس من أجل التّغلب عليها وكذلك الكشف عن جوانب القوة لتدعيمها وتعزيزها .

المبحث الثاني : التقويم التربوي واستراتيجياته

1. أسس عملية التقويم :

حتى يكون التّقويم ناجحا و محقّقا لأغراض العملية التّعليمية لابد من أن يستند إلى عدد من الأسس نجملها فيما يلي :

1.1. **التقويم عملية شاملة** : يتمثل الأساس الأول في أن يكون التّقويم عملية شاملة « فمن يتابع تطور عملية التّقويم يجد أنّه لا يقتصر على التلّميذ و نواحي نموه المختلفة فقط ، و أن مهماته تشعبت لتشمل العملية التّربوية بسائر عناصرهاو مكوناتها بدء بالتلميذ و مرورا بالمنهاج و الكتاب المدرسي و الطرائق و الوسائل التّعليمية و إنتهاء بالمعلم و المدير .

ويقتضي هذا الأساس من أسس التّقويم إعطاء صورة شاملة للجانب المراد تقويمه ، فتقويم المعلّم مثلا لا يقتصر على نشاطه و طريقته في التّعليم بل يتخطى ذلك إلى مظهره و اثراءه الإنفعالي و علاقته بالآخرين و شخصيته ككل ، و تقويم التّلميذ لا يقتصر على مقدار تحصيله من المعارف و الحقائق و المفاهيم بل يتعدى ذلك إلى التّفكير الناقد ، والمواقف و الميول والتوافق الشخصي و الاجتماعي » [1].

ونستنتج من هذا أن الشمولية تعني شمول التّقويم بجميع الأهداف التّربوية ، المعرفية و المهارية والوجدانية .

2.1. **الإستمرارية** : الأساس الثاني يتمثل في الإستمرارية « تتطلب الإستمرارية أن يسير التّقويم جنبا إلى جنب مع العملية التّعليمية من بدايتها إلى نهايتها أي طول العام الدراسي ، بمعنى آخر أن يكون التّقويم التّكويني أساسا في العملية التّعليمية طوال العام الدراسي » [2].

فالاستمرارية إذن إمتداد عملية التّقويم مع مرور البرنامج طوال السنة الدراسية .

---

[1] – امطانيوس نايف ميخائيل " أساسيات القياس و التقويم في التربية و علم النفس " ص 59 .

[2] – الجميل محمد عبد السميع شعلة " التقويم التربوي للمنظومة التعليمية اتجاهات و تطلعات " ص 35 .

3.1. **الموضوعية** : يتمثل هذا الأساس في الموضوعية « بمعنى ألا يكون التّقويم ذاتيا و لتحقيق الموضوعية ينبغي أن يكون هناك مؤشرات أداء لكل جانب من جوانب التّقويم يسترشد بها المقوّم في تقدير مستوى الأداء أثناء عملية التّقويم حتى لا يتأثر بالطابع الذاتي للمقوّم » [1].

وعليه فالموضوعية هي عدم تأثّر نتائج التّقويم المتحصّل عليها بالعوامل الذاتية للمقوّم .

4.1. **أن يتم التقويم بطريقة تعاونية** : يتم التّقويم في هذا الأساس بطريقة تعاونبة حيث « يشارك فيها كل من يؤثر في العملية التّربوية و يتأثر بها ، كالمعلّمين والمديرين و المشرفين التّربويين و المسؤولين في التّربية و أفراد من البيئة كالخبراء و أولياء الأمور من ذوي الخبرة ، ويجب أن تكون هناك فرص للتّقويم الذاتي من جانب التّلميذ و أيضا من جانب المعلّم » [2].

بمعنى أن يكون التّقويم عملية تعاونية يشارك فيه كل من له علاقة بها ،أي أن التّقويم لا يجب أن يقتصر على شخص واحد قصد الوصول إلى نتائج إيجابية .

5.1. **الإرتباط بالأهداف** : وفي هذا الأساس «ينبغي أن توضّح نتائج التّقويم مدى القرب أو البعد أهداف العملية التّعليمية ، حيث أنّ الهدف من عملية التّقويم هو التّعرف على مدى تحقيق هذه الأهداف و الّتي تشير إلى إحداث تغيرات سلوكية في شخصية المتعلّم ، ومن ثم ينبغي أن ترتبط عملية التّقويم بالأهداف » [3].

فلابد أن يرتبط التّقويم بأهداف المنهاج الّذي تقوّمه أو الوحدة الدراسية أو المنهاج .

6.1. **يتطلب التقويم تنوعا في الأدوات** : من أسس عملية التّقويم التنويع في استخدام الأدوات « فليس هناك أداة واحدة تصلح للمجالات كافة أو حتى لمجال واحد بعينه ، وتقويم التّلميذ مثلا يستلزم استخدام أدوات عديدة ومتنوعة لتقدير تقدّمه نحو نواتج التّعلم الهامة وإنجازه

---

[1] – المرجع السابق ، ص 35 .

[2] – صالح دياب هندي ، هشام عامر عليان " دراسات في المناهج و الأساليب العامة " ص 124 .

[3] – الجميل محمد عبد السميع شعلة " التقويم التربوي للمنظومة التعليمية اتجاهات و تطلعات " ص 36 .

للأهداف المرسومة ، ويفيد التّنوع في استخدام الأدوات في الحصول على صورة شاملة عن سلوك التّلميذ قد يكون من الصعب ، وربما من المستحيل الحصول عليها في حال استخدام أداة معينة أو طائفية معينة من الأدوات ، ويترتب عن ذلك جمع و مراكمة النتائج الّتي تقدمها الأدوات المختلفة ، فإذا أحسن إختيار هذه الأدوات حسب الأغراض الخاصة المقصودة فيمكن أن تؤدي دورها بالصورة الأمثل » [1].

نستنتج مما سبق وجوب تنوع أساليب وأدوات التّقويم حتى يتسنى لنا الحصول على معلومات أوفر عن المجال الّذي تقوّمه .

7.1. **أن يكون التقويم تشخيصيا و علاجيا** : من أسس التّقويم أن يكون تشخيصيا وعلاجيا فالتقويم « يصف نواحي القوة و نواحي الضعف في عمليات الأداء بقصد الإفادة من نواحي القوة و علاج نواحي الضعف و تداركها » [2].

وهذا بمعنى أن يصف التّقويم نواحي القوة و الضعف لدى التّلميذ وذلك قصد الحصول على تشخيص وعلاج دقيق وناجح .

8.1. **أن يكون التقويم وظيفيا** :يتمثل هذا الأساس في التوظيف أي « أنه يستفاد من التقويم في تحسين العملية التّعليمية ، و في إحداث تغييرات إيجابية في جميع عناصرها » [3] .

9.1. **أن يراعي في التقويم الناحية الإنسانية** :يتمثل هذا الأساس في مراعاة الناحية الإنسانية في عملية التقويم « بمعنى أن يترك أثرا طيبا في نفس التلميذ ، فلا يشعر بأنه نوع من العقاب أو وسيلة للتهديد به » [4].

---

[1] – امطانيوس نايف ميخائيل " أساسيات القياس و التقويم في التربية و علم النفس " ص 58 .

[2] – صالح ذياب هندي ، هشام عامر عليان " دراسات في المناهج و الأساليب العامة " ص 124 – 125 .

[3] – صالح ذياب هندي ، هشام عامر عليان، المرجع السابق، ص125

[4] –المرجع نفسه، ص125

نستنتج من هذا أن التّقويم عملية إنسانية ، فالتّقويم ليس عقابا بل عملية تشخيصية وقائية علاجية .

2. وظائف التقويم التربوي :

1.2. الوظيفة التشخيصية : تتمثل هذه الوظيفة حول «تشخيص كل من المنهج الدّراسي القائم وعملية التدريس المتبعة ، والطالب من حيث تعلمه ، والخبرات الّتي مر بها في المدرسة . ويستخدم التّشخيص بشكل رئيسي في مجال تعلّم الطلاب ، وبما أن التّشخيص مدلول أو مصطلح طبيّ ، فإنه يتمّ تشخيص الطلاب من أجل وصف العلاج أو الطريقة التّربوية الفعالة للمشكلات التّعليمية الّتي يعانونها .أي يتمثل أحد أغراض التّقويم في تشخيص مدى التّقدم الّذي أحرزه التّلميذ والكشف عن نقاط الضعف والقوة عنده ، وتفادي الوقوع في الخطأ أو تكراره في الممارسات التالية » [1]

تتلخص الوظيفة التّشخيصية للتّقويم في أنها محاولة للتّعرف على نقاط القوة والضعف عند التّلاميذ وكذلك معرفة ما إذا كانت هناك مشكلات خاصة بطرق التدريس والكتاب المستخدم .

2.2. إستشارة الدافعية للتعلم : الوظيفة الثانية هي استشارة الدافعية للتعلم حيث « يسعى الطلاب في غالبية الأحيان إلى إحراز تقدم في دراستهم والحصول على تقديرات مرتفعة في الاختبارات التّحصيلية ، ولذلك فإنهم يبذلون مزيدا من الجهد لإعداد أنفسهم للاختبارات مقدما ، ويعتمد أسلوب استذكارهم على نوعية الاختبار ، وماذا يقيس فإذا كان الاختبار يقيس استدعاء المعلومات فقط ، فإنهم يحاولون إجراء ترميز للمعلومات من أجل تخزينها في ذاكرتهم بحيث يسهل عليهم استرجاعها ، أما إذا كان الاختبار يتطلب توظيف و استخدام المعلومات ،

[1] – جودت احمد سعادة ، عبد الله محمد إبراهيم " المنهج المدرسي المعاصر " ص 355 .

فإنهم سيدركون أن الحفظ لن يكون مفيدا أو فاعلا في إحراز النّجاح ، وبذلك تزداد دافعيتهم للتّعلم المتعمق بدلا من التّعلم السطحي للمادة الدراسية »[1].

نستنتج مما سبق أن الاختبارات تنمي دوافع المتّعلمين للتعلمّ ، فمعرفة التّلميذ بنتائج الاختبارات الّتي قدمها تدعم تعلّمه وتجعله أكثر جودة وأسرع تقدما .

3.2. **تعزيز التقويم الذاتي** : في هذه الوظيفة « يسترشد المعلّم بنتائج تقويم طلابه في توجيه العملية التّدريسية وتحسين أدائه ، ويتعلم الطالب كذلك كيفية تقويم أعماله ، ذاتيا دون عون خارجي ، فمن خلال التّقويم الذّاتي ، ربما يستطيع الطالب تصحيح بعض أخطائه بسرعة ، و تجنب الإجابات غير الملائمة ، فالتّقويم الذّاتي يعد هدفا تسعى العملية التّعليمية إلى تحقيقه تدريجيا »[2].

4.2. **مصدر للتعلم** :من وظائف التّقويم أن يكون مصدر للتعلم « فالتّقويم يعد مصدرا مهما من مصادر تعلم الطلاب ، فتقويم المعلم لطلابه يحثهم على مراجعة ما درسوه أو تدقيق أعمالهم ، والتفاعل مع أقرانهم لمقارنة أفكارهم ، مما يجعل تعلّمهم أكثر عمقا ، كما أن التّقويم يلقي مزيدا من الضوء على الجوانب المهمة للدروس ، و ما يجب أن يركز عليه الطلاب من مهارات متوقعة من المادة الدراسية »[3].

5.2. **زيادة فاعلية التدريس** : تتمثل هذه الوظيفة في زيادة فاعلية التدريس حيث « يعد التّقويم جزء لا يتجزأ من العملية التّدريسية ، حيث يقدم مؤشرات للمعلّم عن فاعلية تدريسه ، والجوانب الّتي تحتاج إلى إعادة نظر ، فنتائج الاختبارات مثلا يمكن أن توجه المعلّم إلى الجوانب الّتي تحتاج إلى تحسين ، وذلك بتقديم مزيد من الأمثلة التوضيحية لمفاهيم معينة ، أو تنويع التطبيقات ، أو

---

[1] – صلاح الدين محمود علام " القياس و التقويم التربوي في العملية التدريسية " ص 40 .

[2] – صلاح الدين محمود علام " القياس و التقويم التربوي في العملية التدريسية " ص 41.

[3] – المرجع نفسه ، ص 41 .

تعديل أسلوب تدريسه وفقا لإحتياجات الطلاب ، كما أن المعلّم في إعداده المسبق لأساليب التّقويم ،وفي تصحيحه للاختبارات ، أو تقديره للمهام الأخرى المتنوعة الّتي يؤديها الطلاب ، سوف يتمكن من تنظيم المادة التّعليمية بما يجعل تدريسه أكثر فاعلية » [1].

3-أنواع التقويم التربوي :

بما أنّ التّقويم هو الوسيلة الّتي تمكننا من الحكم على تعلمات التّلميذ في جميع المراحل من خلال تحليل المعطيات المتوفرة و تفسيرها قصد اتخاذ قرارات بيداغوجية و إدارية و لا يمكن للمعلم أن ينجح إلا بوضع استراتيجية للتّقويم بأنواعه الّذي يساهم في المصادقة النهائية على التّعلمات و يمكن أن نحدّد أنواع التقويم فيما يلي :

1.3. التقويم التشخيصي : يتمثل النوع الأول في التقويم التشخيصي و« يطلق عليه أيضا التّقويم القبلي أو التمهيدي أو الاستكشاقي ، ويكون في بداية السنة الدراسية أو بداية الفصل أو بداية الحصة الدراسية ، و هو تقويم يفيد في معرفة المكتسبات السابقة و الكشف عن مواطن الخلل في التحصيل العلمي للمتعلمين .

إنّ التّقويم التّشخيصي سيمكن من تصنيف الصعوبات و الاختلالات ومن خلالها يمكن اقتراح علاجات لكل محل من محلات استعمال التّقويم التّشخيصي ، بداية السنة ، بداية المقطع ، بداية الدرس » [2].

نستنتج مما سبق أن التّقويم التّشخيصي هو إجراء يقوم به المدرس في بداية كلّ درس أو بداية العام الدراسي من أجل تكوين فكرة على المكتسبات المعرفية القبلية للمتعلم ومدى استعداده لتعلم معارف جديدة .

---

[1] – المرجع السابق ، ص 41 .

[2] – فاطمة سعدي " بيداغوجيا التقويم في مناهج الجيل الثاني للسنة الأولى من التعليم المتوسط ، برنامج يوم دراسي ، أثر الإصلاحات التربوية في تعليمية اللغة العربية ، الجيل الثاني من التعليم المتوسط " 5 ديسمبر 2017 ، منشورات وحدة البحث – تلمسان – الإصدار الخامس ، ص 145 .

1.1.3. **أغراض التقويم التشخيصي** : تتمثل الأغراض الرئيسية للتقويم التشخيصي فيما يلي:

– « وضع خطة لتحديد مشكلات التّعلم لدى التّلاميذ و معرفة أسبابها .

– وضع خطة لتعلّم التّلاميذ الّذين تبرز لديهم نقاط ضعف في نشاط أو أكثر من الأنشطة الدراسية ليتم تعليمهم تعليما علاجيا يحسّن من مستوى تعلّمهم في تلك النشاط أو الأنشطة ، وبالتالي يقلل من نقاط ضعف الّتي يعانون منها .

– استثارة نقاط القوة لدى التّلاميذ في تعلم جديد خاصةإذا ما كشف المعلّم عن نقاط قوة و فهم واضح لنشاط تعليمي سابق ، فيقوم بتدريسهم نشاط تعليمي جديد مبنيّ على النشاط التّعليمي السابق و مكمل له » [1].

2.3. **التقويم التكويني (البنائي)** :

النوع الثاني من أنواع التّقويم هو التّقويم التكويني أو البنائي و هو « إجراء يقوم به المعلّم أثناء التدريس ، يمكّنه من تتبع مراحل الفعل التّعليمي ، و رصد حالات التّعليم و التّعلّم ، و التّأكد من مدى تحقّق الأهداف التّربوية » [2].

« و ترتكز وظيفته الرئيسية في دعم مسعى تعلّم التّلاميذ ، وتوجيه أعمال المدرس من خلال المعالجة البيداغوجية ، ويشمل تقويم المعارف و المساعي و التّصرفات ، ويتطلب اعتماد بيداغوجيا الفوارق أي القدرة على تجنيد وسائل تعليم و تعلّم متنوعة تأخذ في الحسبان الفوارق الفردية للتّلاميذ وتمكنهم من النّجاح بمختلف الطرق ، ولعل السبب الرئيس لوجود التّقويم التكويني ، هو بغرض ضبط التّعلّمات و تعديلها و توجيهها ، وتسهيل عملية تقدّم التّلميذ في تعلّماته » [3].

---

[1] – إسماعيل دحدي ، مزياني الوناس " التقويم التربوي مفهومه ، أهميته " مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية ، العدد 31 / ديسمبر 2017 جامعة قاصدي مرباح ورقلة الجزائر ، ص 121 .

[2] – مصطفى نمر دعمس " استراتيجيات التقويم التربوي الحديث و أدواته " دار غيداء ، عمان ، د ط ، 2008 ، ص 32

[3] – اللجنة الوطنية للمناهج ، التعليم الإبتدائي بالديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، وزارة التربية الوطنية ، ط 2016 ، ص 285 .

نستنتج مما سبق أن هذا النوع من التّقويم يسعى إلى المساهمة في عملية التكوين أثناء التدريس وعلى مدار السنة وذلك بتزويد المتعلّم بمعلومات ملائمة بغية ظبط تعلّماته .

1.2.3. **أغراض التقويم التكويني** : يمكن تحديد أغراض التّقويم التّكويني ضمن مجالين هما :

أولا : الأغراض المباشرة للتّقويم التّكويني و تتمثل في :

– التّعرف على تعلّم التّلميذ و مراقبة تقدّمه و تطوّره خطوة بخطوة .

– توجيه تعلّم التّلميذ في الإتجاه الصحيح .

– الحصول على بيانات لتشخيص عدم فاعلية التدريس .

– مساعدة المعلّم على تحسين أسلوبه في التّعليم و إيجاد طريقة تعلم بديلة .

– وضع خطة لتعليم العلاجي و تصحيحه لتخلص التّلميذ من نقاط الضعف " [1].

ثانيا : الأغراض غير المباشرة للتّقويم التكويني و تتمثل في :

– « تقوية واقعية التّلميذ نحو التعلّم وذلك نتيجة لمعرفته الفورية لنتائجه و أخطائه و كيفية تصحيحها .

– تثبيت التّعلّم أو زيادة الإحتفاظ به .

– زيادة انتقال أثر التّعلّم و ذلك عن طريق تأثير التّعلّم الجديد السابق » [2].

3.3. **التّقويم الإشهادي** :

النوع الثالث من أنواع التّقويم هو التّقويم الإشهادي و« يطلق عليه أيضا التّقويم النّهائي أو الختامي (التّحصيلي) ، وهو أكثر أنواع التّقويم ألفة لدى المعلّمين و المتعلّمين على السواء فالمعلّمون يعتمدون عليه غالبا في تقويم تلاميذهم ، ويحدث هذا النوع من التّقويم بعد الإنتهاء من

---

[1] – إسماعيل دحدي ، مزياني الوناس " التقويم التربوي مفهومه أهميته " ص 121 – 122 .

[2] – المرجع نفسه ، ص 122 .

دراسة المنهج المقرّر أو الوحدة ، وهو يستهدف الحصول على تقدير عام لتحصيل التلاميذ ، و تحديد مستوياتهم النهائية » [1].

نستنتج مما سبق أنّ التّقويم الإشهادي يهدف إلى تقديم حصيلة تطور الكفاءات الشاملة في السنة الدراسية وينظر إلى ما حققه التّلميذ في الفترة المخصّصة للتّعلّم وما يستطيع تحقيقه مستقبلا.

1.3.3. أعراض التقويم الإشهادي (الختامي) :

يخدم عدة أغراض لعل من أهمها :

- « تقدير مدى تحصيل التّلاميذ و مدى تحقيقهم لأهداف المنهج .
- تزويد المعلّمين بأساس لوضع الدّرجات أو التّقديرات بطريقة موضوعية و عادلة .
- تزويد المعلّمين و الإدارة والقائمين على العملية التّعليمية عموما بالبيانات الّتي على أساسها ينتقل التّلاميذ من صف إلى آخر ، ويصنّفون حسب درجات تقدّمهم .
- تزويد القائمين على العملية التّعليمية بالبيانات و المعلومات المناسبة عن المنهج ، مما قد يؤدي إلى إعادة النظر فيه و تعديله أو تطويره كله ، أو بعض أجزائه » [2].

4. مجالات التقويم التربوي :

تعدّدت مجالات التّقويم التّربوي لتشتمل على تقويم كل جوانب العملية التّعليمية من مدخلات و مخرجات و يمكن ايجاز مجالات التقويم فيما يلي :

---

[1] – علي أحمد مدكور " مناهج التربية أسسها و تطبيقاتها " دار الفكر العربي ، القاهرة ، د ط ، 2001 ، ص 266 .

[2] – المرجع نفسه ، ص 276 .

1.4. تقويم التّعلّم :

و يتضمّن هذا المجال « تقويم التّعلم تقدير درجات المتعلّمين التّحصيلية و تقدير درجات بقية نواتج التّعلّم و تحديد معدّلات التّعلّم و مستويات الأداء المهاري للمتعلّمين » [1] .

2.4. تقويم التدريس :

ويشمل هذا المجال على« قياس و تقدير درجة كفاءة التّدريس و درجة جودته و درجة فعاليته في تحقيق الأهداف التّربوية المنشودة » [2] .

3.4. تقويم المقررات :

و يشمل هذا النوع من مجالات التّقويم على « تقويم محتوى المقرّر الدّراسي و أساليب التّعليم والتّعلّم المتّبعة و اختيار الطرق العلاجية المناسبة للتغلب على صعوبات تّعلم موضوعات هذا المقرر » [3].

4.4. تقويم البرامج التعليمية :

ويتضمن هذا النوع من مجالات التّقويم على «قياس مدى فعالية برنامج تعليمي أو منهج دراسي معين أو تقويم مكونات برنامج تعليمي معين و قياس درجة كفاءته و مدى ملاءمته لتحقيق الأهداف التّربوية في ضوء مستوى كفاءة الإدارة المدرسية و فعالية التدريس » [4].

---

[1] – عبد الحليم منسي ، التقويم التربوي ، ص 30 .

[2] – المرجع نفسه ، ص 30 .

[3] – المرجع نفسه ، ص 30 .

[4] – المرجع انفسه ، ص 31.

5.4 تقويم المؤسسات و النظم التعليمية الأكثر اتساعا :

و يشتمل هذا المجال « على قياس مدى كفاءة البرامج التّعليمية المتعدّدة الجوانب أو تقويم النّظم التّعليمية السائدة و تقويم المؤسسات التّعليمية القائمة مثل الجامعات و المدارس المنتشرة على المستوى القومي » [1].

من خلال ماسبق نستنتج أنّ مجال عملية التّقويم هو العمل التّعليمي بدء بالتلّميذ الّذي يعدّ محور العملية التّعليمية كلها مرورا بالتّعليم وما يرتبط به من سلطات ومؤسسات تعليمية و إداريين ومشرفين وكل ما يتصل بالتعليم بشكل أو بآحر .

5. أساليب التقويم التربوي و أدواته :

إنّ لاختيار وسائل التّقويم المناسبة للأهداف الّتي نرغب في تقويمها ، أهمية كبيرة باعتبار أن مدى توفيقنا في اختيار هذه الأساليب ، هو الّذي يحدّد مدى صحة و موضوعية التّقويم الّذي نجريه و قد تم تطوير و ابتكار عدة وسائل للتّقويم بحيث تتناسب مع الجوانب المتعدّدة من شخصية المتعلّم و الّتي أصبحت التّربية حديثا تهتم بها .

و فيما يلي سنتعرض إلى أهم الأساليب و الأدوات المستخدمة في التّقويم التّربوي :

1.5. **الملاحظة** : ونقصد بها « المشاهدة الدّقيقة و المباشرة لظاهرة ما لدى الطالب مع الاستعانة بأساليب البحث و الدرس بقصد عزلها و تفكيك مكوناتها الأساسية للوقوف على طبيعتها، وعلاقتها والكشف عن التفاعلات بين عناصرها و عواملها دون الحاجة لتقارير الآخرين ، ويكون ذلك بغرض التّقويم أو الإرشاد » [2].

و تعرف كذلك بأنها :

---

[1] – عبد الحليم المنسي " التقويم التربوي " ص 31 .

[2] – حمدي شاكر محمود " التقويم التربوي للمعلمين و المعلمات " ص73 .

« إحدى وسائل جمع المعلومات المتعلقة بسلوكيات الفرد الفعلية ، و تصرفاته ، واتجاهاته و مشاعره ، و الملاحظة تزوّد الملاحظ بمعلومات كثيرة و دقيقة تلك المعلومات الّتي لا يمكن الحصول عليها أحيانا باستخدام الأدوات الأخرى لجمع البيانات » [1].

نستنتج مما سبق أنّ الملاحظة هي جمع معلومات كثيرة ودقيقة الّتي لايمكن الحصول عليها أحيانا باستحدام الأدوات الأخرى لجمع البيانات .

« و ينبغي أن نتأكّد من أن الملاحظات لها قيمتها ، ولا ينبغي على الإطلاق أن تكلّف التّلاميذ بها لمجرد إشغال وقتهم ، وينبغي أن تكون هناك أسباب هامة للقيام بهذا التعيين أو الواجب ، فقد يكون هناك نقطة هامة لتلاحظ ، في أوقات معينة و في معظم المناسبات » [2].

يمكننا القول مما سبق أنّ الملاحظة لكي تكون مجدية وفعالة لابد أن تنظّم وتبرمج وتحدّد أهدافها ومن ثم تدوين الملاحظات في سجلات يومية .

و يمكن أن نحدد أنواع الملاحظة فيما يلي: [3]

1.1.5. الملاحظة المباشرة : و هي الّتي يقوم الباحث بملاحظة سلوك معين من خلال اتّصاله مباشرة بالأشخاص أو الأشياء الّتي يدرسها .

2.1.5. الملاحظة غير المباشرة : حيث يطلّع الباحث على السجلات و التقارير و المذكّرات الّتي أعدها الآخرون .

3.1.5. الملاحظة المحددة : و هي الملاحظة التي تتم في ضوء تصور مسبق للأشياء الّتي يريد أن يلاحظها المقوّم ، أو نوع السلوك الّذي يريد ملاحظته .

---

[1] – رافدة الحريري " التقويم التربوي " ص 68 .

[2] – جابر عبد الحميد " استراتيجيات التدريس و التعلم " دار الفكر العربي ، القاهرة ، ط 1 ، 1999 ، ص 370 .

[3] – رافدة الحريري " التقويم التربوي " ص 68 – 69 .

4.1.5. الملاحظة غير المحددة : عندما يقوم الشخص المقوّم أو الباحث بدراسة مسحية للتّعرف على واقع معين أو لجمع البيانات و المعلومات من الشيء المراد تقويمه .

5.1.5. الملاحظة بدون مشاركة : عندما يقوم الملاحظ أو المقوّم بدور المراقب أو المتفرج على الحداث عن بعد .

6.1.5. الملاحظة بالمشاركة : المقوّم هنا يدخل مع الجماعة الّتي يريد ملاحظة سلوكياتها كعضو في هذه الجماعة بحيث لا يمكن لأحد أن يعرف أن مشاركته لغرض الملاحظة .

7.1.5. الملاحظة غير المقصودة : وهي الملاحظة التي تتمّ عن طريق الصدفة لإكتشاف سلوك ما لدى شخص ما ، وتسمى أيضا الملاحظة البسيطة .

8.1.5. الملاحظة المقصودة : المقوّم هنا يعتمد الإتصال بشخص ما ، أو بعدة أشخاص ، لتسجيل ملاحظاته حول مشاهدات أو سلوكيات حدّدها هو ويريد أن يجمع عنها المعلومات و البيانات ، وتسمى أيضا الملاحظة المنظّمة .

2.5. الاستبانة :

الاستبيان في اللغة « بمعنى ظهر و اتّضح ، ويقال تبيّن في أمره أي ثبت » [1].

و الاستبانة هي « صحيفة تحتوي على عدد من الأسئلة يمكن جدولة أجوبتها بعد تحويلها إلى أرقام وتوزيعها على الأفراد ليجيبوا عن أسئلتها سرا ، أي بينهم و بين أنفسهم ثم يعيدوها إلى الباحث » [2].

و تعد الاستبانات من « الأساليب شائعة الاستخدام في جمع البيانات المتعلقة بالّتقويم التّربوي للحصول على معلومات و بيانات شخصية ، أو حقائق أو اتجاهات ، أو أداء ، وتعتبر الاستبانة

---

[1] – حمدي شاكر محمود " التقويم التربوي للمعلمين و المعلمات " ، ص 80 .

[2] – المرجع نفسه ، ص 80 .

نوعا من المقابلة الذاتية ، وتشمل على مجموعة من العبارات أو التساؤلات المكتوبة الّتي يستجيب لها الفرد كتابيا » [1] .

من خلال ماسبق نستنتج أنّ الاستبانة وسيلة لجمع المعلومات المتعلقة بتقويم موضوع ما تشمل على مجموعة من العبارات أو التساؤلات المكتوبة التي يستجيب لها الفرد كتابيا .

و الاستبانة على أنواع هي [2]:

1.2.5. الاستبانة المفتوحة : و تشمل على عبارات أو تساؤلات يمكن للفرد أن يستجيب بما يراه مناسبا و يتميز هذا النوع بأنه يعطي الفرصة للمستجيب بأن يعبر عن رأيه دون قيود .

2.2.5. الاستبانة المغلقة أو المقيدة : و يشتمل هذا النوع على عبارات أو تساؤلات يمكن للفرد المستجيب اختيار استجابة أو أكثر من بين استجابات محدّدة .

3.2.5. الاستبانة المفتوحة المغلقة : و هي الّتي تجمع ما بين النوع الأول و النوع الثاني و تحتوي على عبارات أو تساؤلات مفتوحة وأخرى مغلوقة .

4.2.5. الاستبانة المصورة : و تقدم هذه الاستبانة مجموعة من الصور أو الرسوم الكاريكاتيرية بدلا من الأسئلة التحريرية ، و تناسب هذه الاستبانة الأفراد الّذين لا يتمكنون من القراءة و الكتابة كالأطفال و الأميين و ذوي صعوبات التّعلّم .

3.5. المقابلة :

تعرّف المقابلة بأنها : « علاقة ديناميكية بين شخصين المرشد و العميل و فيها يحاول العميل أن يحصل على حل للمشلكة الّتي يعاني منها و يحاول المرشد أن يقدّم للعميل من خلالها

---

[1] – رافدة الحريري " التقويم التربوي " ص 79 .

[2] – المرجع نفسه ، ص 79 .

المساعدة الفنية الّتي يراها ملائمة سواء كانت مباشرة أو غير مباشرة و المقابلة هنا تكون مهنية و تصبح موقفا تعليميا » [1].

وتعرّف كذلك بأنها « عبارة عن محادثة بين القائم بالمقابلة و شخص أو مجموعة من الأشخاص وجها لوجه ، بغرض الحصول على معلومات معينة ، أو آراء ، أو وجهات نظر ، حول موضوع معين ، و تتميز المقابلات الشخصية بالمرونة ، واتساع نطاق استخداماتها فالقائم بالمقابلات يمكن أن يغير نمط أسئلته إذ تطلب الأمر ذلك كأن يعيد صياغة السؤال فيما إذا وجد المستجيب صعوبة في فهمه وتتطلّب المقابلة علاقة وئام بين القائم بالمقابلة و المستجيب ، لكي يكون الموقف غير تهديدي ، مما يشجّع المستجيب على الإجابة عن الأسئلة بأسلوب صريح ومنفتح ، مما يزيد من صدق المقابلة ».[2]

من خلال ماسبق نستنتج أن المقابلة هي جمع المعلومات بطريقة شفوية يقوم بها أخصائي التّقويم وجها لوجه مع المستجيب .

و المقابلة على أنواع منها : [3]

1.3.5. مقابلة التقدير : (جمع الحقائق) :

ويستخدم هذا الأسلوب من المقابلة لجمع البيانات والمعلومات عن الشخص وتعتمد على الأسئلة المباشرة وتستخدم فيها الاستبيانات والاختيارات و المقاييس .

2.3.5. المقابلة الحرة أو غير المبنية : وتقوم على التّداعي الحر للشخص فلا تقيّد بخطة أو بموضوعات معينة .

---

[1] – كاملة الفرخ ، عبد الجابر تيم " مبادئ التوجيه و الإرشاد النفسي " دار صفاء ، عمان ، ط 1 ، 1999 م ، ص 95

[2] – رافدة الحريري " التقويم التربوي " ص 89 .

[3] – حمدي عبد الله عبد العظيم " مهارات التوجيه و الإرشاد في المجال المدرسي " مكتبة أولاد الشيخ للتراث ، الجيزة ، ط 1 ، 2014 ، ص 140 .

3.3.5. المقابلة المقيدة أو المبنية : و تدار على أساس مجموعة من الأسئلة المحدّدة وفقا لموضوعات أو جوانب معينة .

4.3.5. المقابلة الإرشادية : و هو الأسلوب الّذي من خلاله تتكون العلاقة الإرشادية بين الأخصائي النفسي الطالب .

4.5. الاختبارات :

يمثل الاختبار أحد الأدوات الرئيسية الّتي تستخدم لجمع المعلومات لأغراض القياس و التّقويم و تجري الاختبارات عادة للمساعدة في اتخاذ قرارات تربوية معينة .

ويمكن أن نعرف الاختبار بأنه « مجموعة من الأسئلة أو العبارات أو المهام التعليمية ، اختيرت و صيغت بطريقة منهجية معينة ، بحيث توفر لدى إجابة الطالب عنها قيمة رقمية لإحدى خصائصه المعرفية كالتّحصيل أو الذكاء أو الإبتكار » [1].

و يعرفه عبد العزيز مصطفى و زيدان أحمد بأنه : « أداة تقييم تضمّ سلوكات مختارة تمثل الصفة المراد قياسها و يسمى الاختبار المقنن ذو المعايير المرجعية اختبارا رسميا و قد تصمّم الاختبارات الرسمية للمجموعات أو الأفراد ، إضافة إلى إجراءات التطبيق و التّصحيح في هذه الاختبارات تعتبر محددة بشكل قوى » [2].

يمكننا القول مما سبق أن الاختبار هو مجموعة من الأسئلة أو المواقف الّتي يراد من الطالب الاستجابة لها .

---

[1] – عبد المجيد نشواتي "علم النفس التربوي " دار الفرقان ، عمان ، ط 4 ، 2003 ، ص 601 .

[2] – عبد العزيز مصطفى السرطاوي ، زيدان احمد السرطاوي " التقييم في التربية الخاصة ، التقويم التربوي " دار الكتاب الجامعي ، الإمارات العربية المتحدة ، ط 1 ، 2012 ، ص 63 .

المبحث الثالث : التحصيل الدراسي

يعتبر التّحصيل الدّراسي ذو أهمية كبيرة في العملية التّعليمية إذ بواسطته يتعرّف التّلميذ على قدراته و إمكانياته و استغلالها للوصول به إلى مستوى تحصيل مناسب ، و بذلك يحقق الانتقال من سنة إلى أخرى .

1-تعريف التحصيل الدراسي :

يعرّف صلاح علام (2002) التّحصيل الدّراسي بأنه « درجة الاكتساب الّتي يحقّقها الفرد أو مستوى النّجاح الّذي يحرزه أو يصل إليه في مادة دراسية أو مجال تعليمي » [1].

و يعرّفه أحمد إبراهيم أحمد و شحاتة محمد المراغي (2000) « هو الإنجاز التّحصيلي للطالب في مادة دراسية أو مجموعة المواد مقدرا بالدّرجات طبقا للامتحانات المحلية الّتي تجريها المدرسة آخر العام أو نهاية الفصل الدراسي » [2].

ويعرّفه عبد الرّحمن عيسوي « يعني مقدار المعرفة أو المهارة الّتي حصلها الفرد نتيجة التدريب و المرور بخبرات سابقة ، وتستخدم كلمة التّحصيل غالبا لتشير إلى التّحصيل الدّراسي أو التّعليم أو تحصيل العامل من الدراسات التدريبية الّتي يلتحق بها » [3].

و يذهب جميل محمد عبد السميع أن التّحصيل بمفهومه الحديث يعني « اكتساب الطالب للمعارف و المهارات بطريقة علمية منظمة » [4].

---

[1] – فهد بن عايد الردادي "التعليم المنظم ذاتيا و التحصيل الدراسي " الناسخ العلمي للطباعة و التصوير ، المدينة المنورة ، 2019 ، ط 1 ، ص 50

[2] – أحمد إبراهيم أحمد ، شحاتة محمد المراغي " عناصر إدارة الفصل و التحصيل الدراسي " مكتبة المعارف الحديثة ، الإسكندرية ، 2000 م ، دط ، ص 7 .

[3] – عبد الرحمن عيسوي " القياس و التجريب في علم النفس والتربية " دار النهضة العربية ، بيروت ، د ط ، ص 129 .

[4] – جميل محمد عبد السميع " التقويم التربوي للمنظومة التعليمية اتجاهات و تطلعات " ص 113 .

و يعرّفه شاكر قنديل هو « بطريان من الاختيارات الّتي صممت لقياس مستوى المهارة أو المعرفة الّتي حصلها الفرد في جوانب نشاطه التّعليمي » [1].

و يعرّف جابلن التّحصيل الدّراسي بأنه « مستوى محدّد من الإنجاز ، أو براعة في العمل الدّراسي يقاس من قبل المعلّمين ، أو بالاختبارات المقررة » [2]

نستخلص من مجموع التعاريف حول التّحصيل الدّراسي أنه كل ما يحصل عليه التّلميذ من معارف و معلومات في جميع المواد الدّراسية المختلفة و مدى فهم احتفاظ التّلميذ بهذه المعلومات و ذلك يتجلى من خلال الامتحانات و الدّرجات الّتي يتحصل عليها التّلميذ فيها .

2 – العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي :

يجمع المختصون أن هناك العديد من العوامل المؤثرة على التّحصيل الدّراسي و أهم هذه العوامل هي :

2 – 1 : القدرات العقلية :

2-1-1 – التخلف العقلي : تؤثر العوامل العقلية المختلفة على عملية التّحصيل الدّراسي فالعوامل العقلية أي « القدرات العقلية الوراثية الّتي يولد بها الفرد ، ففترة الحمل مهمة جدا لتنمية القدرات الفكرية لدى الجنين سواءا كانت باتباع أسلوب تغذية سليم أو بوجود توازن نفسي عند الأم الحامل ، لكن يبقى هناك نسبة من الأطفال الّذين يولدون بمعوّقات عقلية لا يمكن أن ننكر وجودها و لا أن نتجاوز عن كم الأسى و المعاناة الّتي تسببها للآباء حين يكتشفون بأنّ طفلهم معوّق عقليا ، ويبقى هذا العامل أي الإعاقة بالقدرات العقلية يحتاج إلى عناية طبّية و عناية تربوية خاصة ،ويجب أن أؤكد أنه مهما تدنّت القدرات العقلية عند معظم الأطفال ، هناك دائما مجال

---

[1] – فرج عبد القادر طه و آخرون " معجم علم النفس و التحليل النفسي " دار النهضة العربية ، بيروت ، ط 1 ، ص 94 .

[2] –منى الحيماوي "التحصيل الدّراسي وعلاقته بمفهوم الذات، دراسة ميدانية على عيّنة من تلاميذ الصف الخامس–الحلقة الثانية– من التعليم الأساسي في المدارس محافظة دمشق الرسمية" مجلّة جامعة دمشق، المجلّد 26، 2010، ص180.

للتّعليم و التّقدم لكل فرد إمكانات خاصة به فإذا عرفنا ماهي هذه الإمكانات الفردية وركزنا عليها و حاولنا أن نطورها وننميها يتعلم المعوّق و يتطور » [1].

2-1-2 – الذكاء :

لقد أوضحت كثير من الدراسات « وجود علاقة قوية بين القدرة العامة (الذكاء) للطفل و مستوى تحصيله الدّراسي ، لذلك فليس بغريب أن نجد نتائج بعض الدراسات تسفر عن انخفاض مستوى ذكاء الأطفال المتأخرين دراسيا ما بين 80 – 90 وحدة ، على حين أوضحت دراسات أخرى حديثة وجود فروق فردية بين هؤلاء الأطفال في مستوى الذكاء حيث اتضح أن 56.8 % من أفراد عينة المتأخرين دراسيا ينخفض مستوى ذكائهم بالضرورة أن يتفوقوا دراسيا ، بل قد يتعرّضون للتّأخر الدّراسي بسبب عوامل كثيرة تتعلق بالنسبة المدرسية ، ونظام التّعليم ، ونوعية المواد الدراسية ...الخ » [2]

من خلال ما سبق تتّضح أهمية الذّكاء في تحديد نسبة التّحصيل عند التّلاميذ و هو يرتبط ارتباطا وثيقا به .

2 – 2 : العوامل النفسية :

تعتبر العوامل النّفسية من العوامل الهامة في التّحصيل الدراسي ذلك لأن « الاستعدادات المرضية مثل الدوافع ، الميول ، القلق ، الإحباط ، الحرمان ، الشعور بعدم الأمان ، ونقص الثقة في النفس من السلوكات الّتي تشجّع التّلميذ على المثابرة و الكفاح للنجاح مما يشعره بعدم الرغبة في مواصلة الدّراسة » [3].

---

[1] – عبلة بساط جمعة " مهارات في التربية النفسية " دار المعرفة ، لبنان ، 2009 ، ط 2 ، ص 312 – 313 .

[2] – عبد العزيز السيد الشخص " التأخر الدراسي تشخيصه و أسبابه ، و الوقاية منه " شركة سفيه ، مصر ، 1992 ، د ط ، ص 26 – 27 .

[3] – هنودة علي " التفاعل الاجتماعي و علاقته بالتحصيل الدراسي لدى بعض تلاميذ التعليم الثانوي " مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس ، جامعة محمد خيضر ، بسكرة ، 2012 – 2013 ، ص 92 .

ومن أهم العوامل النفسية المؤثرة في التّحصيل الدّراسي نذكر مايلي :

2-2-1- الدافعية : ترجع دافعية التّحصيل لدى الأفراد لعوامل خارجية متنوعة .

ويرى ماكليلاند أنّ « دافعية التّحصيل ترتبط بكافة الأنشطة البشرية و تتباين من فرد إلى آخر تبعا لمركز الضبط ، فهو يؤكد للأفراد الّذين لديهم دافعية عالية للتّحصيل هم الّذين يمتازون بمصدر ضبط داخلي ، حيث يمتازون بالسيطرة الذاتية و الانجذاب الشّديد نحو المهمة والمثابرة من أجل إنجازها بصرف النظر عن المكافآت أو المعززات الخارجية ، وتلعب عملية إعداد الأفراد و التنشئة الأسرية دورا في ذلك ، إذ أن الأفراد الذين تمت تنشئتهم على الضبط الذّاتي و الميل نحو المنافسة و التّفوق ، فإنهم غالبا ما يكون لديهم نزعة أو ميل داخلي كبير للإنجاز و التّحصيل بدافع التّحصيل بحد ذاته و ليس بدافع تحقيق المكافآت أو التعزيز » [1].

نستنتج مما سبق أن الدّافعية تعتبر بمثابة القوى الكامنة والمحركة لسلوك الفرد كي يحقق هدفا معينا في حياته فهي تؤثر بدرجة كبيرة في عملية التّعليم لذلك يجب أن تتوافر لدى الطفل دوافع معينة تساعده على التّحصيل الجيّد .

2-2-2 – الثقة بالنفس :من بين العوامل المؤثّرة في التّحصيل الدّراسي الثقة بالنفس حيث" « توصلت دراسة " جمالات غنيم " إلى اتسام المتأخرين دراسيا من المتفوقين عقليا بعدم الثّقة بالنفس و ارتفاع مستوى القلق » [2].

أي أن عدم الثقة بالنفس يؤثر سلبا على مستوى تحصيل الأفراد .

2-2-3- الخصائص الإنفعالية : الكثير من الخصائص الانفعالية لدى الأطفال تؤثر على تحصيله الدّراسي فقد « أوضحت الدّراسات انتشار كثير من السّمات الانفعالية غير المرغوبة بين

---

[1] – عماد عبد الرحيم الزغلول " مبادئ علم النفس التربوي " دار الكتاب الجامعي ، الإمارات العربية المتحدة ، 2012 ، ط 2 ، ص 226 .

[2] – عبد العزيز السيد الشخص " التأخر الدراسي تشخيصه و أسبابه و الوقاية منه " ص 34 .

الأطفال المتأخرين دراسيا من " العدوان ، والكراهية ، والميل إلى التحطيم ، والنشاط الزائد ، و إثارة الشغب ، وسرعة تشتّت الانتباه ، و الاستغراق في أحلام اليقظة ، والحساسية الزائدة و الشعور بالنقص ، و المخاوف المرضية ، و ارتفاع مستوى القلق ، حيث اتّفقت نتائج دراسة " محمود موسى " مع ذلك ، حيث أوضحت انتشار الاضطرابات الانفعالية و المخاوف و القلق بين المتّأخرين دراسيا » [1].

نستنتج مما سبق أن الاتزان الانفعالي يؤدي إلى تحصيل أفضل ، بينما قلق المتعلّم و انفعاله يؤدي إلى تدني مستواه الدراسي و بالتالي ضعف تحصيله .

2 – 3 :العوامل الأسرية :

إنّ للظروف الأسرية دورا في تحديد مقدار التّحصيل ، فقد « ترتبط التّربية الديمقراطية (الّتي تجمع بين الدفء و الاهتمام بالمطالب اللازمة للنضج) بالتّحصيل لدى المراهقين ، وتعتبر بمثابة المتنبئ للدّرجات العالية ، بينما أنماط التّربية الديكتاتورية و المتسامحة فترتبط بالدّرجات الأدنى ، إنّ اهتمام الوالدين في تقدم العمل المدرسي لدى المراهق يعزّز نجاحه الاكاديمي فالمراهق الّذي يحقّق إنجازات عالية لديه والدان يعملان على مراقبة تقدّمه ، ويتّصلون بالمعلّمين للتّأكد من أن إبنهم يسهم في النشاطات اللامنهجية و أن يتعلم جيدا ،و هذه الجهود في غاية الأهمية في كافة المراحل التّعليمية » [2].

من خلال ما سبق يتّضح أن للوالدين دور مهم في مردود أطفالهم فالأسر الّتي تحث أبناءها على العناية بالدّراسة و القيام بالواجبات المنزلية و تساعدهم في ذلك يقوى تحصيلهم الدّراسي و العكس بالنسبة للأسر المتسامحة و اللامبالية .

---

[1] – المرجع السابق ، ص 32 .

[2] – رغدة شريم " سيكولوجية المراهقة " دار الميسرة ، الأردن ، 2009 م ، ط 1 ، ص 282 .

2 – 4: العوامل المدرسية :

تمثّل المدرسة الدّور الأهم و المباشر في تحصيل التّلاميذ ، وهذا بسبب الإنتظام في المواضبة على الدروس و الدّور الكبير الّذي يلعبه المعلّم في تحصيل الطلاب ، و من بين العوامل المدرسية المؤثرة في تنمية مواهب المتعلّم للوصول إلى تحصيل دراسي أفضل لدينا :

2–4–1– المعلم : يعتبر المعلّم من أهم العوامل المدرسية الّتي تساعد المتعلّم في تحصيله الدّراسي و لذلك يمكن القول أن « أحد العوامل الّتي تميز المدارس الفعالة يكمن في الإعتقادات الّتي تؤمن بها هيئة التدريس بأن كل الطلبة قادرون على التّعلم ، فالمعلّمون في المدارس الفعالة لديهم توقعات عالية ، ويتفاعلون مع الطلبة على نحو أعلى ، ويقدمون لهم تعزيزات أكثر و يتعاملون مع صفوفهم بكثير من الود ، أن توقع الأفضل من الطلبة وجعلهم يدركون بأنهم ينجحون على درجة كبيرة من الأهمية ، فالطلبة الّذين يتم توجيههم داخل الصفّ و يتلقون تغذية راجعة ، يحقّقون مستويات نجاح أعلى من أولئك الّذين لا تقدم إليهم أي معلومات عن تحصيلهم و تقدّمهم » [1].

نلاحظ مما سبق أن للمعلم دور كبر في رفع مستوى التّحصيل الدّراسي للمتعلّمين، إذا كانت لديه الكفاءة والقدرة على التواصل مع التّلاميذ و توجيههم و تقديم المعلومات اللازمة.

2–4–2– المناهج الدراسية : يرجع التّأخر الدّراسي في كثير من الأحيان إلى المناهج الدّراسية « فصعوبة المادة الدّراسية و تعقدها ، و جمودها و حشوها بأشياء كثيرة غير ضرورية و غير مرتبطة بحياة الأطفال مما ينفرهم من عملية التّعليم » [2].

2–4–3 – الإدارة المدرسية : من بين العوامل التي تؤثر على تحصيل الطلاب :

---

[1] – رغدة شريم " سيكولوجية المراهقة " ص 283 .

[2] – عبد العزيز السيد الشخص " التأخر الدراسي تشخيصه ، و أسبابه ، والوقاية منه " ص 52 ، 53 .

« اعتماد إدارة المدرسة على التّسلط و القسوة في تعاملها مع الأطفال ، وعدم تكوين علاقات طيبة معهم » [1].

من خلال ما سبق يتّضح لنا أن صعوبة المناهج الدّراسية الّتي تفوق قدرات المتعلّمين و سوء معاملة إدارة المدرسة و استعمال القسوة يؤثر سلبا على مستوى تحصيل التّلاميذ و العكس صحيح .

3-أهداف قياس التحصيل الدراسي :

يعدّ التّحصيل الدّراسي أحد الجوانب الهامة في النشاط العقلي الّذي يقوم به الطالب و الّذي يظهر فيه أثر التّفوق الدّراسي و تتلخص أهداف قياس التّحصيل الدّراسي في النقاط التالية [2] :

1 – مساعدة المعلّم على الحكم على نمو الطالب المعرفي و تقييم قدراته العقلية و التنبؤ بأدائه في المستقبل .

2 – يمد المعلّم بمعلومات عن الطالب و مدى استعداده للتّعلم و ما يمتلكه من المعرفة و المهارات الأساسية لدراسة مادة جديدة .

3 – معرفة ترتيب الطالب بالنسبة إلى زملائه ومن هم في مثل سنه .

4 – تنشيط دافعية التّعلم و النقل من صف لآخر ، و منح الدّرجات و الشهادات .

5 – تزويد الطالب بتغذية راجحة عن أدائه التّحصيلي بغرض تحسين هذا الأداء .

6 – تزويد الآباء بمعلومات عن درجة التّقدم الّذي أحرزه أبناؤهم و توضيح جوانب القوة و القصور لديهم ، و اكتشاف قدراتهم و ميولاتهم و تحديد الطرق و الأساليب الّتي يمكن بواسطتها مساعدة أبنائهم .

---

[1] – المرجع السابق ، ص 53 .

[2] – فهد بن عابد الردادي " التعلم المنظم ذاتيا و التحصيل الدراسي " ص 51 – 52 .

7 – يلقى الضوء على مهارات المعلّم التدريسية ، وبالتالي يساعده على تحديد نقاط القوة و جوانب الضعف لديه ، كما يساعد المعلّم على صيانة الأهداف التّعليمية و تحديد الطرق و الوسائل والأنشطة ، واختيار المصادر الفّعالة للتّعلم ، هذا بالإضافة إلى أنه يلقي الضوء على علاقة المعلّم بطلابه و بزملائه و بالإدارة المدرسية .

4 – أنواع تقويم التحصيل الدراسي :

يتطلّب النّشاط التّدريسي الّذي يقوم به المعلّم داخل الصفّ ، توظيف العديد من أساليب التّقويم للوقوف على مدى التّقدم الّذي يحرزه الطلبة ، وتعتبر الاختبارات التّحصيلية من بين أهم الوسائل التّقويمية الّتي يستخدمها المعلّمون .

4 – 1 : مفهوم الاختبارات التحصيلية :

الاختبارات التّحصيلية هي الاختبارات الّتي يراد بها قياس التّحصيل المدرسي و يطلق عليها أحيانا اختبارات القلم و الورقة .

« و يقصد بالإختبار التّحصيلي الأداة الّتي تستخدم في قياس المعرفة و الفهم و المهارة في مادة دراسية أو تدريبية معينة أو مجموعة من المواد و هذه الاختبارات هي الأكثر شيوعا في التّقويم التّربوي ، وهي في بلادنا الوسيلة الوحيدة الّتي تستخدم في توجيه التّلاميذ و انتقائهم » [1].

و يعرف الظاهر و آخرون الاختبار التّحصيلي أنه « عينة مختارة من السلوك المراد قياسه لمعرفة درجة امتلاك الفرد من هذا السلوك و ذلك من أجل الحكم على مستوى تحصيله » [2].

---

[1] – بشرى إسماعيل " المرجع في القياس النفسي " مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، 2003 ، ط 1 ، ص 119 .

[2] – رافدة الحريري التقويم التربوي " ص 186 – 107 .

و يعرفه جودت سعادة بأنّه « إجراء منّظم تتّم فيه ملاحظة سلوك التّلاميذ و التّأكد من مدى تحقيقهم للأهداف الموضوعة ، و ذلك عن طريق وضع مجموعة من الفقرات أو الأسئلة المطلوب الإجابة عنها مع وصف هذه الاستجابات بمقاييس عددية » [1].

و يمكن تعريفه كذلك « مجموعة من الأسئلة " النّواتج التّعليمية "الشفهية أو التّحريرية أو العملية أو الأدائية في مادة دراسية معينة ، ويطلب من المتّعلم الإستجابة لها بهدف التّعرف على مقدار ما اكتسبه من معلومات و مهارات و الرتب النسبية للطلاب و المهارات التّعليمية الّتي يستطيع الطالب القيام بها ، وتعدّ الدّرجة الّتي يحصل عليها التّلميذ معيارا على التّعرف على درجة التّحصيل » [2].

من خلال ما تقدّم نستنتج أنّ الاختبارات التّحصيلية أداة يتمكن المعلّم بواسطتها قياس مدى استعاب التّلاميذ و تحصيلهم الدّراسي ليقرر على أساسها تصنيف التّلاميذ في الدّرجات المناسبة و تشخيص صعوبات التّعلم .

4 – 2 : خطوات بناء الاختبارات التي تقوّم التّحصيل الدراسي :

تمر الاختبارات التّحصيلية في عملية اعدادها بعدة خطوات و هي :

4-2-1 – تحديد الغرض : على المعلّم تحديد أهداف الاختبار التّحصيلي قبل البدء في إعداده « فالاختبار لا يقدم للطلاب بدون غرض أو أغراض الّتي يرغب في تحقيقها بل لابد للمدرس من أن يحدّد الغرض أو الأغراض الّتي يستهدف تحقيقها من الاختبار ، فمن الممكن أن يستخدم الاختبار ما بغرض تحديد المستوى أو التقييم المستمر أو التشخيص أو التقييم النهائي»[3]

---

[1] – أمل البكري ، نادية عجون " علم النفس المدرسي " دار المعتز للنشر و التوزيع ، الأردن ، 2011 ، د ط ، ص 250

[2] – حمدي شاكر محمود " التقويم التربوي للمعلمين و المعلمات " ص 106 – 107 .

[3] – عبد الرحمان بن سليمان الطريري " القياس النفسي والتربوي نظريته ، اسسه ، تطبيقاته " ص 290.

4-2-2 – تحليل محتوى المادة الدراسية : بعد تحديد الهدف العام و الأهداف الفرعية للاختبار تأتي مرحلة تحليل محتوى المادة الدراسية « إنّ المحتوى الدراسي يشتمل على المعلومات الّتي تلقاها التّلاميذ من خلال الدروس و النشاطات المختلفة المتعلقة بمادة معينة ، ولذلك فإن من المجدي أن يضع المعلم قائمة تشتمل على الموضوعات الرئيسية و الفرعية الّتي تحتوي عليها المادة الدراسية بأكبر قدر من التفصيل و البساطة ، و يقدر عدد الأسئلة لكل موضوع بناء على تحليل المحتوى و نسبة التعاون في الأهمية بين موضوع و آخر » [1].

ونستنتج مما سبق أن تحليل محتوى المادة الدراسية هو تحديد الموضوعات الّتي تشكل المادة الدراسية الّتي يراد بها قياس مستوى تحصيل التلاميذ فيها .

4-2-3 – جدول المواصفات : آخر مرحلة لبناء الاختبار التّحصيلي هو جدول المواصفات.

« وهو عبارة عن مصفوفة ذات بعدين ، يتضمن إحداهما محتويات المادة ، والآخر المهارات المختلفة بحيث تمثل المدخلة (الخلية) الواحدة من هذه المصفوفة ، مهارة تتعلق بمستوى معين أو كل سؤال يكتب يتبع خلية من خلايا المصفوفة » [2].

و يمكن القول مما سبق أن جدول المواصفات عبارة عن مخطط ثنائي يتحدّد فيه عدد الأسئلة في كل خلية بناء على المحتوى .

4 – 3 : أنواع الاختبارات التحصيلية :

تشير الدّراسات إلى وجود عدة أنواع من الاختبارات التّحصيلية نذكر أهمها :

4 – 3 – 1 : الاختبارات الشفوية :.

---

[1] – رافدة الحريري " التقويم التربوي " ص 115 .

[2] – وليدأحمد جابر " طرق التدريس العامة تخطيطها و تطبيقاتها التربوية " دار الفكر ، عمان ، 2005 ، ط 2 ، ص 401 .

يقصد بالاختبار الشفوي « هو الاختبار الّذي لا يستخدم فيه القراءة أو الكتابة ، إذ تطرح الأسئلة على الطالب ويجيب هو عنها بصورة شفوية، وقد تكون الأسئلة المطروحة هنا من النوع الّذي يتطلب إجابة مطولة أو إجابة قصيرة وقليلا ما تكون من النوع الّذي يتطلب اختيار الإجابة » [1].

نستنتج مما سبق أنّ الاختبار الشفوي يمثل علاقة مباشرة بين المعلّم و المتّعلم ، يقاس من خلاله قدرات المتّعلم بصورة شفوية .

وللاختبارات الشفوية عدة مميزات أهمها مايلي [2]:

- تقيس قدرة المتّعلم على المناقشة و الحوار و سرعة التفكير و استخدام النتائج و إصدار الأحكام .
- تقيس مهارات التّحدث والاستماع و تكشف عن مهارات المتّعلم في استخدام الخبرات المعرفية المتنوعة الّتي اكتسبها من قبل .
- قياس قدرته في مختلف المستويات التّحصيلية الّتي تتمثل في الفهم و التّحليل و التطبيق و الاستنتاج و التّقويم و التّعليل و الايضاح و التركيز .
- تزيد من دافعية المتّعلم لتحصيل الدروس بشكل جيّد تجنبا من الوقوع في الخطأ أمام المعلّم .
- تعطي صورة دقيقة وصادقة لمستوى تحصيل المتّعلم من خلال توجيه أكبر عدد من الأسئلة له

ومن عيوب الاختبارات الشفوية ما يلي [3]:

- لا يوجد معيار ثابت للحكم على الإجابات .
- لا تعطي الوقت المناسب للتّلميذ .

---

[1]– مصطفى محمود الامام ، أنور حسين عبد الرحمن ، صباح حسين الوحيمي " التقويم و القياس " ص 71 .

[2] – رافدة الحريري " التقويم التربوي " ص 101 .

[3] – حمدي شاكر محمود " التقويم التربوي للمعلمين و المعلمات " ص 169 – 130 .

- تستغرق وقتا طويلا من قبل المعلّم لأنها تقدّم بشكل فردي .
- تتأثر بالظروف النّفسية و قدرات التّلميذ اللغوية .
- عدد الأسئلة فيها قليل لذلك لا تحقق شمولية القياس لقدرات التّلميذ .
- تقيس جزء بسيط من محتوى المقرّر الدّراسي .

على الرغم من الصعوبات و بعض نقاط الضعف الّتي تكتنف الاختبارات الشفوية فإنها أداة نافعة و لا يمكن الاستغناء عنها في تشخيص بعض صعوبات التّعلم .

4 – 3 – 2: الاختبارات المقالية : يطلق على هذا النوع من الاختبارات ، الاختبارات الانشائية و هو النوع السائد في مدارسنا في الوقت الحالي :

« و الاختبارات المقالية هي أكثر أنواع الاختبارات انتشارا و في العادة يتضمن الاختبار عدّدا محدّدا من الأسئلة و يتوقع من الطالب عند الإجابة عليها أن يكون قادرا على استرجاع المعلومات ، تنظيم المعلومات ، وعرض المعلومات بصورة منطقية و متكاملة » [1].

و يذهب العمادي و آخرون أنّ الاختبارات المقالية « تفيد في قياس قدرات التّلاميذ على تنظيم المعرفة بشكل مترابط و استخدامها في حل مشكلات جديدة ومتنوعة بشكل مبدع و متميز ، لذا فإن على من يضع الاختبار من هذا النوع أن يبذل جهدا كبيرا في صياغة الأسئلة بطريقة يمكن معها قياس القدرات المطلوبة » [2].

نستنتج مما سبق أنّ الاختبارات المقالية هي أكثر شيوعا في تقويم تحصيل الطلبة وهو عبارة عن مجموعة من الأسئلة الّتي تتطلب من المتّعلم أجوبة مطوّلة نوعا ما .

ولإختبارات المقال مميزات نذكرها فيما يلي :[3]

---

[1] – عبد الرحمان بن سليمان الطريري " القياس النفسي و التربوي نظريته ، اسسه ، تطبيقاته " ص 316 .

[2] – رافدة الحريري " التقويم التربوي " ص99 .

[3] – كمال عبد الحميد زيتون " التدريس نماذجه و مهاراته " عالم الكتب ، القاهرة ،2003 ، ط 1 ، ص 525 .

1 – تكشف عن قدرة الطالب على تخطيط الإجابات لتنظيم أفكاره و ربطها ببعض .

2 – إنها سهلة في إعدادها و لا تستغرق من الدّرس إلا وقت قصير .

4 – تبّين في بعض الأحيان قدرة الطالب على النقد و ابداء الرأي الشخصي و إصدار الأحكام على ما يقرأ .

من عيوب اختبارات المقال مايلي :[1]

1 – لا يمكن قياس كل هذه القدرات و المهارات باختبار مقال واحد .

2 – صعب التّصحيح نظرا لطول الكتابة فيه وتزداد هذه الصعوبة إذا كان المختبر رديئ الخط و الأسلوب .

3 – صعوبة أن يكون شاملا لكل موضوعات المنهج و خبراته .

4 – قليل الموضوعية و الثبات نظرا لغموض الأسئلة في بعض الأحيان .

5 – يثير الشعور بالرهبة و الخوف من الامتحانات ، ويظل هذا الشعور ملازما للطلاب طوال العام الدّراسي مما يجعلهم يفكرون طوال الوقت في كيفية الإجابة على الامتحانات .

4-3-3 : الاختبارات الموضوعية : تصنّف أسئلة الاختبارات التّحصيلية كذلك الى الاختبارات الموضوعية و تعرف بأنها :

« اختبارات قائمة على معلومات وحقائق محدّدة صمّمت لقياس التّحصيل الدّراسي بحيث تتضمن عينة من المهارات و أخرى من الموضوعات الدّراسية يمكن تقدير درجاتها بموضوعية و تكون أسئلتها مغلقة و إجاباتها واضحة و محدّدة ولا تحتاج إلى إجابات مطوّلة و يمكن

[1] – علي أحمد مذكور " مناهج التربية أسسها و تطبيقاتها " ، ص 271 .

استخدامها مع عدد كبير من الطلاب في وقت قصير مما يساعد على تقدير الدّرجات بموضوعية تامة و تشخيص ماهو كائن بالفعل » [1].

و قد سميت الاختبارات الموضوعية بهذا الاسم « لأن لو أعطيت أوراق الإجابة إلى عدد من المصحّحين فإنّ الاتّفاق على الدّرجة المعطاة لكل ورقة منها سيكون اتفاقا لا اختلاف فيه » [2].

ومن خلال ما سبق يمكننا القول بأنّ الاختبارات الموضوعية تستبعد ذاتية و تأويل المصحّح ، ويمكن تطبيقها على كلّ المتّعلمين و في وقت قصير .

ومن أنواع الاختبارات الموضوعية نذكر ما يلي:

4-3-3-1: اختبار الصواب و الخطأ :

وهي من أوسع الاختبارات الموضوعية انتشارا و ذلك « لسهولة كتاباتها نسبيا و تصحيحا موضوعيا و إمكانية تغطيتها لمساحة كبيرة من المقرّر » [3].

إذن اختبار الصواب و الخطأ « يعرض على الطلبة مجموعة من العبارات و يطلب منهم أن يبيّنوا ما إذا كانت كل واحدة منهم صوابا أو خطأ ، وذلك بالتأثير على أحد البديلين المعروضتين أمام العبارة و هما (صح ، خطأ) أو (ص ، خ) » [4].

4-3-3-2: أسئلة التكميل أو فقرات التكملة : تعرف بأسئلة الإستدعاء أو ملء الفراغ حيث « تتألف من فقرات أو عبارات ناقصة و يطلب من المتعلم تكملة الفراغات الموجودة بكلمة

---

[1] – حمدي شاكر محمود " التقويم التربوي للمعلمين و المعلمات " ص 119 .

[2] – رافدة الحريري " التقويم التربوي " ص 99 – 100 .

[3] – كمال عبد الحميد زيتون " التدريس نماذجه و مهاراته " ص 554 .

[4] – مصطفى محمود الامام و آخرون " التقويم و القياس " ص 78 .

أو كلمات حتى تكتمل معنى الجملة ، ويعد هذا النوع من الأسئلة صلة الوصل بين الاختبارات الموضوعية ، لأن المتعلم يقرأ و يفكر و يتذكر الإجابة المناسبة و يكتبها في المكان المناسب » [1].

في هذا الاختبار يقدّم للمتعلم نص محذوف و بعض كلماته ثم يكلّف المتعلّم بملء الفراغات .

4-3-3-3: **أسئلة المزاوجة أو المطابقة** : أسئلة المزاوجة « هي عبارة عن قائمة من المثيرات تكون مكتوبة على الجانب الأيمن من ورقة الأسئلة و يقابلها على الجانب الأيسر قائمة أخرى من الجمل أو العبارات و الّتي يفترض أنها إجابات و على المحفوص أن يربط أو يزاوج بين كل مثير و الإجابة الصحيحة له » [2].

4-3-3-4: **أسئلة أو فقرات الاختبار من متعدد** :من أكثر أنماط الاختبارات الموضوعية شيوعا حيث « تصلح لقياس مختلف مستويات الأهداف المعرفية كالتذكير و الفهم و التطبيق و الّتحليل و التركيب و التّقويم ، وفيها يتكون السؤال أو الفقرة من مشكلة أو مقدمة تمثل الجزء الّذي يطرح المشكلة على شكل سؤال استفهامي أو جملة خبرية ناقصة » [3] .

4-3-3-5: **الاختبارات العملية (اختبارات الأداء)** : هي نوع من الاختبارات تهدف إلى قياس أداء المتّعلم « و هي نوع من الاختبارات ذات الصيغة العملية ، فهي تعتمد على الأداء العملي و ليس على الأداء اللّغوي المعرفي ، وتعتبر أحدث كثيرا من الاختبارات النّظرية الّتي تعتمد أساسا على اللّغة ، ويمكن تقويم هذه الاختبارات عن طريق ملاحظة التّلاميذ أثناء الأداء » [4].

و يمكن أن نستخدم اختبارات الأداء فيما يلي :

1 – إجراء التّجارب المخبرية و العملية في مجال العلوم ، والكيمياء ، والفيزياء .

---

[1] – حمدي شاكر محمود " التقويم التربوي للمعلمين و المعلمات " ص 119 .

[2] – عبد الرحمان بن سليمان الطريري " القياس النفسي و التربوي ، نظريته ، أسسه ، تطبيقاته " ص 313 .

[3] – حمدي شاكر محمود ، مرجع سابق ، ص 121 .

[4] – رافدة الحريري " التقويم التربوي " ص 101 ، 102 .

2 – المهارات اللّغوية و أحكام التّلاوة و التّجويد و فنيات الخطابة و التّمثيل و لعب الأدوار .

3 – استخدام الأدوات والمقاييس والأجهزة كالفك و التركيب و تشغيل بعض الأجهزة و استخدام المجهر .

4 – مهارات الرسم و التّصميم و الإنشاءات و برامج التدريب المهني في مجالات الصناعة و الزّراعة و التّجارة و التّمريض .

يتضح مما سبق أنّ الاختبارات العملية ضرورة لا غنى عنها في كلّ المراحل الدّراسية حيث أنها تمكّن المتّعلّم من تطبيق ما درسه نظريا على أرض الواقع و تساعد الطلبة على اكتساب العديد من المهارات الّتي يحتاجونها في حياتهم العملية .

5–أسباب ضعف التحصيل الدراسي:

من بين الأسباب الّتي تؤدي إلى ضعف التّحصيل نذكر مايلي :[1]

1 – توقعات الوالدين المرتفعة أي طموحات الأباء أعلى من قدرات الأبناء ، كذلك ضغط الأباء و العقاب يؤديان على أن يميل الطلاب إلى الانتقام .

2 – التسيّب في التّربية من قبل الوالدين الّذين يعتقدون أن الاستقلال يعلّم الطفل و يزيد دافعيته وهذا خطأ فقد أكدّت الدراسات أن مشاركة الأباء لأبنائهم في الّتحصيل ضرورية و تزيد من تحصيلهم .

3 – النّبذ والنقد المتّكرر والمقارنة بين الطالب و إخوته أو أفراد عائلته و الحماية الزائدة و الدّلال المفرط يعرّض الطفل على عدم تحمل المسؤولية .

[1] –كاملة الفرخ ، عبد الجابر تيم "مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي " ص220

4 – تدني تقدير الذات ، وهنا يؤدي إلى انخفاض الدّافعية الأكاديمية للأطفال الّذين لا يستطيعون أن يؤكدوا أنفسهم ، كما أنهم يشعرون بأنهم يستحقون الفشل و يميلون إلى التّقليل من قيمة قدراتهم

5 – الخلافات بين الوالدين الّتي تؤدي إلى طفل مكتئب لا يوجد لديه ميل للدّراسة .

6 – الجوّ المدرسيّ الغير المناسب و سوء معاملة المعلّمين للطلاب و إحباطهم .

7 – المشكلات الإنمائية و قلة الذكاء .

الفصل الثاني :

الدراسة الميدانية

توطئة :

بعد إتمام الجانب النّظري سأتناول في هذا الفصل الدراسة الميدانية باعتبارها الرابط بين الجانب النّظري و ما توفره من معلومات و معطيات و النّتائج المتحصّل عليها من خلال الدراسة فهي القاعدة الأساسية لأي بحث علمي ، و في هذا الفصل سأتطرق إلى تعريف المؤسسات الّتي أجريت فيها الدراسة و إلى منهجية الدراسة بما فيها (المنهج ، العيّنة ، أدوات جمع البيانات) ، وعلى تحليل و مناقشة الإستبيان .

1 – التّعريف بالمؤسسات الّتي أجريت فيها الدراسة :

1 –1– مدرسة عاشور ثالث سيد أحمد : رقم التعريف الوطني (13011039) .

تقع مدرسة عاشور ثالث سيد أحمد بحي المجاهدين بالكدية بتلمسان ، تم افتتاح هذه المدرسة سنة 1996 م ، مساحة هذه المدرسة الإجمالية 1528.92 م^2 ، ومساحتها المبنية 623.92 م^2 ، تحتوي على 11 حجرة و مطعم مدرسي و إدارة ،تضمّ 363 تلميذ ، 196 ذكور و 167 إناث بها 13 معلم ، 11 معلم للغة العربية و معلمين للغة الفرنسية ، تعتمد المدرسة على نظام الدوام الواحد.

1–2–مدرسة بن غالم غالم الكدية :رقم التعريف الوطني (13011043) .

تقع مدرسة بن غالم غالم بحي الكدية ، تم افتتاح هذه المدرسة سنة 2008 م ، تبلغ مساحتها الإجمالية 2704.00 م ^{2} و مساحتها المبنية تقدر بـ 685.00 م^2 ، تحتوي على 10 حجرات و مطعم مدرسي و إدارة ، عدد التلاميذ 180 تلميذ موزعين على 6 أقسام ، يضم 30 تلميذ في القسم، بها 7 معلمين، 6 معلمين للغة العربية و معلم واحد للغة الفرنسية .

1–3–مدرسة الشهيد بلفاطمي عبد الرزاق : رقم التعريف الوطني للمؤسسة هو (13000) .

تم افتتاح هذه المدرسة سنة 1999 مساحتها الاجمالية تقدر بـ 3419.00 م^2 و مساحتها المبنية بـ 1060.00 م^2 ،تحتوي على 10 حجرات و مطعم مدرسي و إدارة ، يبلغ عدد التّلاميذ

332 تلميذ ، بها 12 معلما ، 10 معلمين للغة العربية و معلمين للغة الفرنسية ، تعتمد المدرسة على نظام الدوام الواحد .

1-4- مدرسة بوزي بلعيد :

تقع مدرسة بوزي بلعيد بحي الكدية بتلمسان ، تم افتتاح هذه المدرسة سنة 2007 م مساحتها الاجمالية تقدر بـ 1497.25 م^2 و مساحتها المبنية بـ 518.75 م^2 ، تحتوي على 6 حجرات و مكتب المدير و قاعة متعدّدة الخدمات و مطعم مدرسي بالإضافة إلى ملحقة بجانب المدرسة و هي تابعة للمدرسة تحتوي على 04 حجرات يبلغ عدد التّلاميذ هذه المدرسة 216 تلميذ منهم 117 تلميذة و 99 تلميذ بها 9 معلمين ، 8 معلمين للغة العربية ، ومعلمة للغة الفرنسية تعتمد المدرسة على نظام الدوام الواحد .

1-5- مدرسة طبال أحمد منصورة :

تم افتتاح المدرسة سنة 1993 م بحي 1060 مسكن إمامة تقدر مساحة المدرسة بـ 4800 م^2 ،والمساحة المبنية ب 3600م^2 ،تحتوي على 18 حجرة و مكتب المدير ومطعم مدرسي ، يبلغ عدد التلاميذ 588 تلميذ ، 311 تلميذ و 277 تلميذة بها 20 معلم منهم 17 معلم للغة العربية و 3 معلمين للغة الفرنسية .

1-6 – مدرسة تشوار شعيب بالكدية :

تقع مدرسة تشوار شعيب بحي الكدية بتلمسان ، تم افتتاحها سنة 2008 تقدر مساحتها الإجمالية بـ 1400.00 م^2 و المساحة المبنية بـ 509.70 م^2 تحتوي على 8 حجرات و قاعة متعدّدة الأنشطة و مكتب المدير ، يبلغ عدد التّلاميذ 210 تلميذ ، بها 8 أساتذة منهم 07 أساتذة للغة العربية و أستاذة للغة الفرنسية تعتمد هذه المدرسة على نظام الدوام الواحد .

2 – مجالات الدراسة :

و يقصد بها النّطاق الّذي أجري فيه مجال البحث ، و يقسم عادة إلى ثلاث أقسام .

1 – : المجال الجغرافي (المكاني) :

هو ذلك النّطاق أو الإطار الّذي أجريت فيه دراستي و الّذي توزع عليه الاستبيان أو الّذي طبقت فيه أداة بحثي ، ومجال بحثي كان بستة (06) مدارس إبتدائية بتلمسان بالمقاطعة الإدارية الثانية و المقاطعة التربوية الثالثة بتلمسان و هي كالآتي :

- مدرسة بوزي بلعيد
- مدرسة تشوار شعيب .
- مدرسة بلفاطمي عبد الرزاق
- مدرسة عاشور ثالث سيد أحمد .
- مدرسة بن غالم غالم
- مدرسة طبال أحمد .

2 – 2 : المجال الزماني :

هو المدّة الّتي يستغرقها الباحث خلال بحثه ، عند النزول إلى الميدان لجمع المعلومات إلى غاية الإنتهاء منها وهو كالأتي :

2 – 2 – 1 : الدراسة الإستطلاعية :

في شهر مارس قمت بزيارات أولية للمدارس للإتصال الأولي و بهدف أخذ الموافقة و التّعرف على مدى قابلية مجتمع البحث على ملء الإستبيان و تقديم المساعدة و المعلومات اللازمة ، وقد أبدو إهتمامهم بالموضوع و تقديم يد العون .

2 – 2 – 2 : المرحلة الأولى: 14 أفريل 2019 .

قمت بتحضير أسئلة الاستبيان و عرضها على الأستاذة المشرفة لتصحيحها و مناقشتها و الموافقة عليها .

2 – 2 – 3 : المرحلة الثانية : 15 أفريل 2019 .

بعد تصحيح الاستبيان من قبل الأستاذة المشرفة و إدخال بعض التعديلات طبقا لتوجيهات الأستاذة المشرفة ، قمت بعرضها على بعض الأساتذة للإطلاع على محاور الاستبيان و أكدوا أنها ملائمة كما قدّموا بعض الملاحظات أخذتها بعين الإعتبار .

2 – 2 – 4 : المرحلة الثالثة : 16 أفريل 2019 .

مرحلة توزيع الاستبيان حيث قمت بتوزيعها على المدارس الستة المذكورة سابقا .

2 – 2 – 5 : المرحلة الرابعة : يوم 18 أفريل إلى غاية 25 أفريل 2019.

قمت بجمع الإستبيانات ومناقشتها وتحليلها .

2–3– المجال البشري :

الدراسة الحالية تم إجراءها على عدد من المعلمين (30 معلم) من أصل (66 معلم) موزعين على المدارس كالآتي :

المدارس	عدد المعلمين	عينة البحث
بوزي بلعيد	09	06
بن غالم غالم	07	04
تشوار شعيب	07	05
عاشور ثالث سيد احمد	13	05
بلفاطمي عبد الرزاق	12	04
طبال احمد	18	06
المجموع	66	30

3– منهج الدراسة .

يعرف المنهج بأنه : « الطريق المؤدي للكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة طائفة من القواعد العامة تهيمن على سير العقل و تحدّد عملياته حتى يصل إلى نتيجة معلومة » [1].

[1] – عبد الرحمن بدوي " مناهج البحث العلمي " وكالة المطبوعات ، الكويت ، 1977 ، ط 2 ، ص 50 .

و يعرف كذلك بأنه : « خطة منظّمة لعدة عمليات ذهنية أو حسية بغية الوصول إلى كشف حقيقة أو البرهنة عليها » [1].

ونظرا لطبيعة موضوعنا و الّذي يبحث عن التّقويم التّربوي و أثره على التّحصيل الدراسي في المدارس الإبتدائية ، كان من الأنسب استخدام المنهج الوصفي التحليلي لهذه الدراسة و الّذي يعرف بأنه « استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر كما هي قائمة في الحاضر بقصد تشخيصها وكشف جوانبها و تحديد العلاقات بين عناصرها أو بينها و بين ظواهر أخرى » [2].

فالمنهج الوصفي « يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع و يهتم بوصفها وصفا دقيقا و يعبر عنها تعبيرا كيفيا أو تعبيرا كميا ، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة و يوضح خصائصها أما التعبير الكمي فيعطينا وصفا رقميا يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها و درجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى » [3].

فطبيعة البحث هي الّتي تفرض على الباحث اتباع منهج معين ،و في ضوء ما تقدم تبين أنّ أنسب استخدام هو المنهج الوصفي التّحليلي كمنهج أساسي للدراسة الحالية بما أنه يوصف الظاهرة وصفا دقيقا ، كما أنّني استخدمت التّحليل في تحليل البيانات المتحصّل عليها عن طريق الإستبيان في الدراسة الميدانية ، واستحدمت كذلك المنهج الإحصائي في حساب النسب المؤية ويعرف بأنه « فرع من الدراسات الرياضية الّتي تعتمد على جمع المعلومات والبيانات لظهور معينة وتنظيمها وتبويبها وعرضها جدوليا أو بيانيا ثم تحليلها رياضيا واستخلاص النّتائج بشأنها والعمل على تفسيرها » [4].

---

[1] – نسيمة نابي " مناهج البحث اللغوي عند العرب في ضوء النظريات اللسانية " منشورات مخبر الممارسات اللغوية ، الجزائر ، 2001 ، د ط ، ص 17 .

[2] – رحيم يونس كرو الغزاوي " مقدمة في المنهج العلمي " دار دجلة ، عمان ، 2008 ، ط 1 ، ص 97 .

[3] – ذوقان عبيدات ، عبد الرحمن عدس ، كايد عبد الحق " البحث العلمي مفهومه و ادواته و أساليبه " دار الفكر ، الأردن ، 1984 ، د ط ص 187 .

[4] –عبد الناصر جندلي "تقنيات ومناهج البحث في العلوم السياسية والاجتماعية" ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2005، ص211.

4 – مجتمع البحث و عينة الدراسة :

يعتبر اختيار الباحث للعيّنة من الخطوات و المراحل الهامة للبحث ، و لا شك أنّ الباحث يفكر في عينة البحث منذ أن يبدأ في تحديد مشكلة البحث و أهدافه ، فالعيّنة إذن هي « جزء من مجتمع البحث الأصلي ، يختارها الباحث بأساليب مختلفة ، وتضمّ عددا من الأفراد من المجتمع الأصلي » [1].

فلكي نختار عيّنة صحيحة ، يفترض أن تكون العينة المختارة ممثلة لمجتمع الدّراسة و الّذي « يشمل جميع عناصر و مفردات المشكلة أو الظاهرة قيد الدراسة » [2].

وقد حاولت أن أحدّد عيّنة لهذه الدراسة تكون أكثر تمثيلا للمجتمع الأصلي و هذا للحصول على نتائج تلازم الحقيقة و تعطي صورة واقعية للميدان المدروس حيث أن مجتمع الدراسة يقدر بـ (66) معلما ، وشملت عينة البحث (30) معلما من مدارس إبتدائية بتلمسان من بينهم (07) معلمين و (23) معلمة .

وقد اختيرت عيّنة البحث بالطريقة العشوائية البسيطة و هي « العينة الّتي اختيرت بطريقة يكون لكل عنصر في المجتمع نفس فرصة الإختيار و أنّ اختيار أي عنصر لا يرتبط باختيار عنصر آخر » [3].

5 – أدوات جمع البيانات :

هناك العديد من الوسائل الّتي تستخدم للحصول على البيانات و المعلومات من الأفراد الّذين يشملهم البحث و لكل وسيلة خصائصها و تختلف الأبحاث في اختيار الوسائل المستخدمة طبقا لاختلاف مواضيع الدراسة و ظرفها و أن طبيعة البحث استدعى استخدام الإستبيان و المقابلة و الملاحظة كأدوات لجمع المعلومات .

---

[1] – ذوقان عبيدات و آخرون " البحث العلمي مفهومه و أدواته و أساليبه " ص 110 .

[2] – ربحي مصطفى عليان " البحث العلمي أسسه ، مناهجه و أساليبه ، اجراءاته " بيت الأفكار الدولية ، الأردن ، د ط ، ص 159 .

[3] – المرجع السابق ، ص 168 .

5-1- الاستبيان :

يعرّف الاستبيان بأنّه « أداة تتضمن مجموعة من الأسئلة أو الجمل الخبرية ، الّتي يطلب من المفحوص الإجابة عنها بطريقة يحدّدها الباحث ، حسب أغراض البحث » [1].

و قد تم بناء الإستبيان كالآتي :

أ – تحديد هدف الاستبيان في ضوء أهداف الدراسة و الّذي يهدف إلى معرفة مدى تأثير التّقويم التّربوي على التّحصيل الدراسي .

ب – تحويل الفرضيات الأساسية للبحث إلى مجموعة من الأسئلة الفرعية حيث يرتبط كل سؤال فرعي بجانب من جوانب البحث .

جـ – يتم عرض الأسئلة على الأستاذة المشرفة الّتي قامت بتصحيحها و مناقشتها .

د – تعديل الإستبيان بحذف سؤالين تفاديا للتكرار و إضافة سؤال آخر .

وقد بلغ عدد أسئلة الاستبيان (22) سؤالا على شكل الاستبيان المغلق المفتوح و الّذي يتكون من « أسئلة مغلقة يطلب من المفحوصين اختيار الإجابة المناسبة لها و أسئلة مفتوحة تعطيه الحرية في الإجابة » [2].

وبناء عليه فإن الاستبيان قدّم بطريقة تتناسب مع أهداف الدّراسة و قد تم توزيعه على (30) معلما موزعين على ستة مدارس و جمعه تم بسهولة و في وقت قياسي .

5-2 – المقابلة :

تعتبر أداة المقابلة من الأدوات الهامة الّتي تمكن الباحث من الحصول على معلومات واضحة ووفيرة عما يريد دراسته ، وتعرف المقابلة « بأنها تفاعل لفظي يتم عن طريق موقف مواجهة يحاول فيه

---

[1] – ربحي مصطفى عليان " البحث العلمي أسسه ، مناهجه و أساليبه ، إجراءاته " ص 90 .

[2] – ذوقان عبيدات و آخرون " البحث العلمي مفهومه و أدواته و أساليبه " ص 124 .

الشخص القائم بالمقابلة أن يستشير معلومات أو آراء أو معتقدات شخص آخر أو أشخاص آخرين للحصول على بعض البيانات الموضوعية » [1].

وقد استخدمت المقابلة مع بعض الأساتذة بغية مساعدتنا في توضيح الموضوع أكثر ، وتبيان بعض النقاط الغامضة كما قمت بمقابلة مع معلمة تعذر عنها ملء استبيان لإلتزاماتها و ظروف عملها .

5-3 – الملاحظة :

تعرّف الملاحظة على أنها « إحدى التقنيات المنهجية في جمع البيانات ، وتستخدم في البحوث الميدانية لجمع البيانات الّتي لا يمكن الحصول عليها عن طريق الدراسة النظرية أو المكتبية ، كما تستخدم في البيانات الّتي لا يمكن جمعها عن طريق الإستمارة أو المقابلة أو الوثائق و السجلات الإدارية أو الإحصاءات الرّسمية و التّقارير أو التّجريب ، ويمكن للباحث تدوين الملاحظة ، وتسجيل ما يلاحظه من المبحوث سواء كان كلاما أم سلوكا » [2].

و في موضوعنا هذا نجد الملاحظة ضرورية للحصول على بيانات لا تستطيع أدوات البحث الأخرى تقديمها منها : التفاعل الصفي ، التجليس الصفي ، الإنظباط .

---

[1] – نادية سعيد عيشور و آخرون " منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية " مؤسسة حسين راس الجبل ، الجزائر ، 2016 ، د ط ، ص292

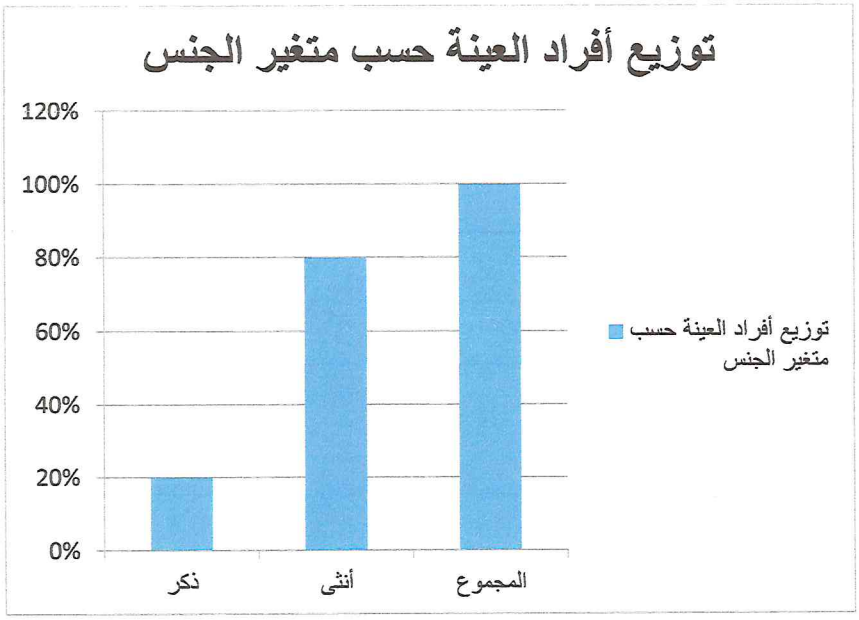
[2] – المرجع نفسه ، ص 283 .

6-عرض و تحليل و مناقشة النتائج الإستبيان :

الجدول رقم (1): توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس:

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	06	%20
أنثى	24	%80
المجموع	30	%100

الرسم البياني :



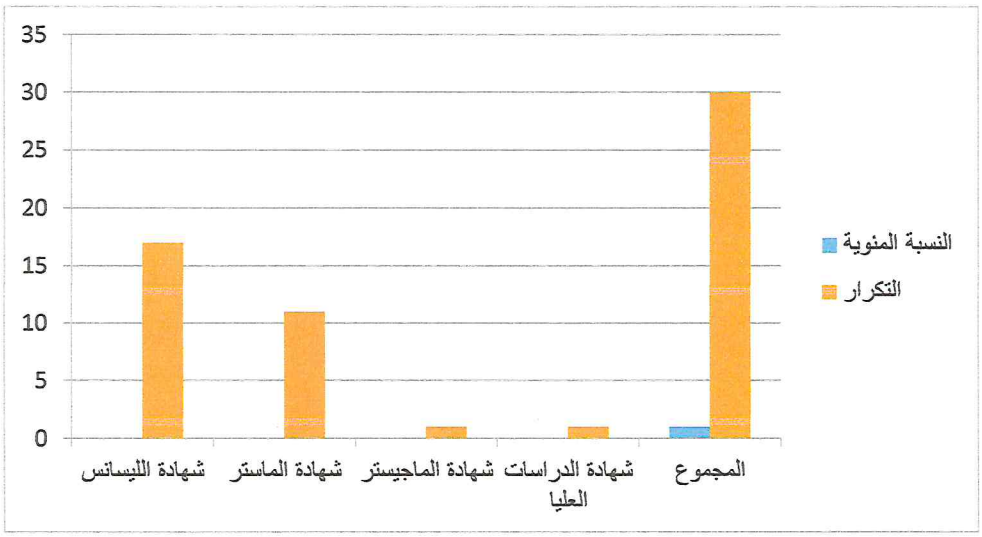
التحليل:

نلاحظ من خلال جدول توزيع أفراد العيّنة حسب متغير الجنس أن نسبة الذكور بلغت 20% بينما نسبة الإناث بلغت 80% ، و يمكن القول أن أفراد العيّنة إناث أكثر من الذكور في مجال التّعليم و يفسر هذا بالدّرجة الّتي بلغتها المرأة الجزائرية فهي الآن تدرس و ترتاد الجامعة و تتخرج و تحتل مناصب متعدّدة مثلها مثل الرجل و هذا راجع للتطور الّذي عرفه المجتمع الجزائري.

الجدول رقم (2): توزيع عيّنة الدراسة حسب المؤهل العلمي :

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة المئوية
شهادة الليسانس	17	%56.66
شهادة الماستر	11	%36.66
شهادة الماجيستر	01	%3.33
شهادة الدراسات العليا	01	%3.33
المجموع	30	%100

الرسم البياني:



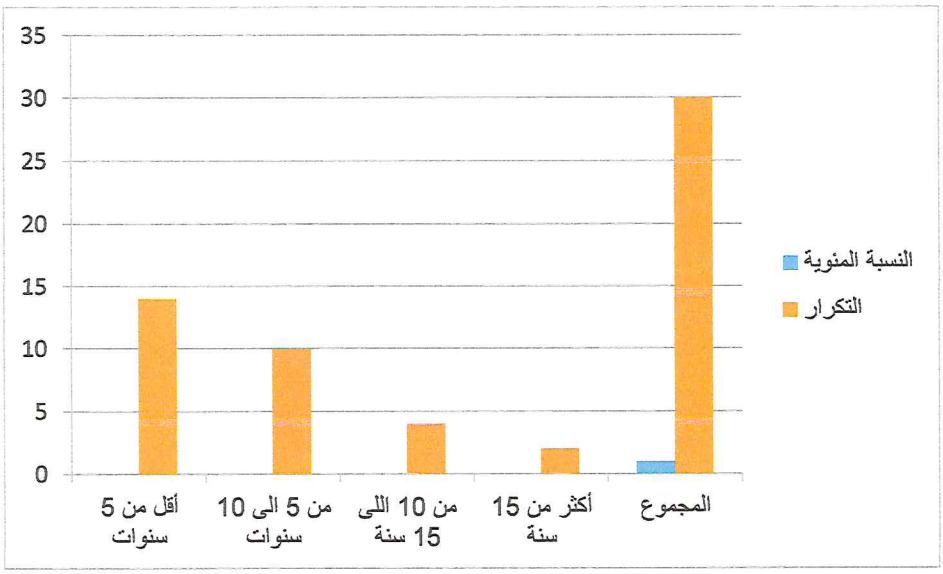
التحليل:

يلاحظ من خلال النتائج الواردة في مجال المؤهل العلمي أن جميع المعلمين الذين شملهم الاستبيان من خريجي الجامعة، حيث بلغت نسبة الحاصلين على شهادة الليسانس نسبة 56.66% و هي أكبر نسبة ثم تليها 36.66% بالنسبة للحاصلين على شهادة الماستر و أقل نسبة تمثلت في الحاصلين على شهادة الماجيستر وشهادة دراسات عليا بنسبة 3.33% ،وهذا يشكل تنوع المؤهل العلمي بالنسبة لأساتذة التّعليم الابتدائي مما يخلق التكافل فيما بينهم في نقل المعارف.

الجدول رقم (3) :توزيع العيّنة حسب الخبرة المهنية:

الخبرة المهنية	التكرار	النسبة المئوية
أقل من 5 سنوات	14	%46.66
من 5 الى 10 سنوات	10	%33.33
من 10 اللى 15 سنة	04	%13.33
أكثر من 15 سنة	02	%6.66
المجموع	30	%100

الرسم البياني :



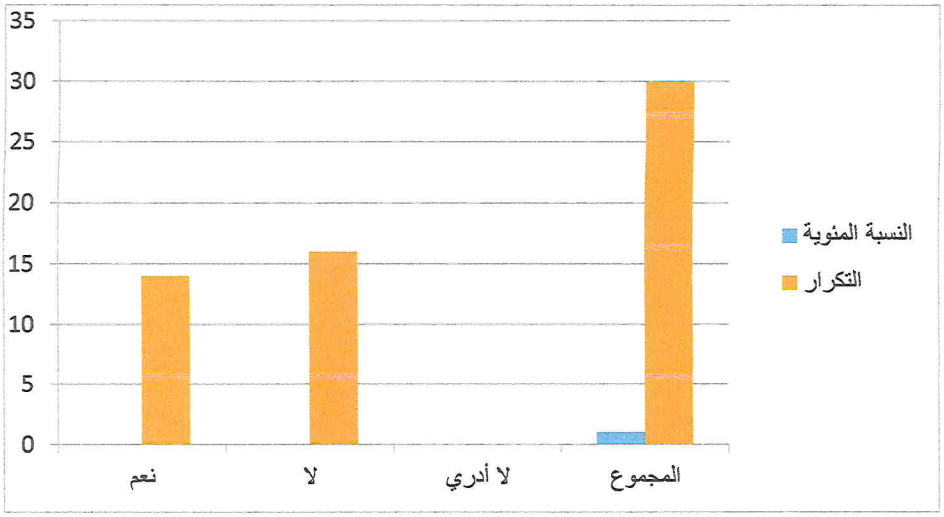
التحليل:

يلاحظ من خلال النّتائج الواردة في مجال الخبرة المهنية أن أغلب المعلّمين خبرتهم أقل من 5 سنوات بنسبة 46.66% تليها فئة من 5 سنوات الى 10 سنوات بنسبة 33.33% في حين بلغت فئة من 10 الى 15 سنة نسبة 13.33 % و في الأخير فئة أكثر من 15 سنة بنسبة 6.66% ، ونستنتج من هذا أن أغلب المعلّمين من فئة الشباب و هذا يرجع إلى زيادة في عدد المناصب و إحالة ذوي الخبرة الكبيرة إلى التقاعد.

الجدول رقم (4): هل يستطيع المعلم تكوين صورة على المستوى التعليمي للتّلاميذ في الحصص الأولى؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	14	%46.66
لا	16	%53.33
لا أدري	0	%0
المجموع	30	%100

الرسم البياني:



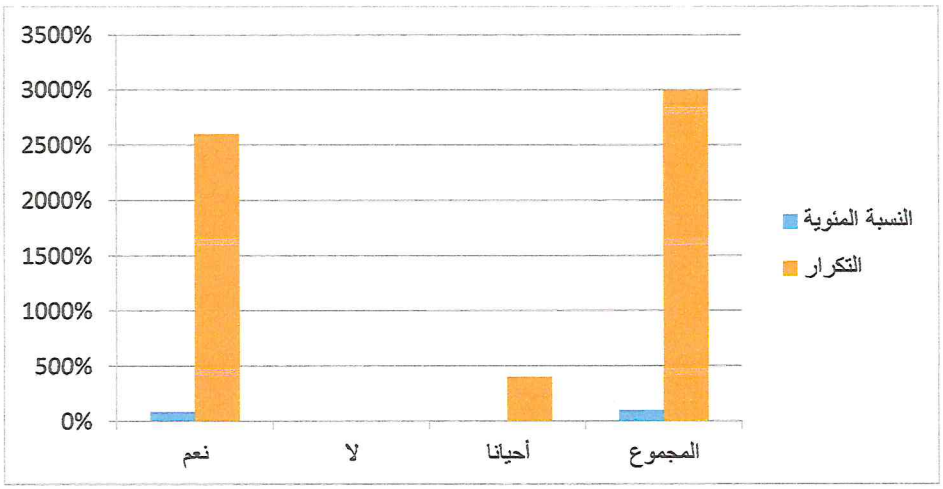
التحليل:

نلاحظ من خلال النتائج الواردة في الجدول أن نسبة 53.33% أجابوا بعدم الموافقة على إستطاعة المعلم أن يكوّن صورة للمستوى التعليمي للتّلاميذ في الحصص الأولى ، في حين نجد أن نسبة 46.66% من المعلّمين أكدوا عكس ذلك ، و من خلال الاحصاءات المتقاربة يمكننا القول أن هناك فئة من المتعلمين يستطيع المعلّم تكوين صورة على مستواهم التعليمي في الحصص الأولى و خاصة النجباء و المجتهدين في حين هناك فئة و هي الفئة الخجولة و المنطوية فلا يستطيع المعلم تكوين صورة على مستواها التّعليمي في الحصص الأولى و ذلك لعدم تفاعلهم داخل الصف الدراسي و لكن يتفاجأ الأستاذ بعد ذلك و بمرور الأيام الدراسية بمستواهم التّعليمي و ذلك من خلال الورقة أو الدفتر.

الجدول رقم (5): هل يساعد التقويم المعلم على التخطيط الجيّد للدرس ؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	26	%86
لا	0	%0
أحيانا	04	%13.33
المجموع	30	%100

الرسم البياني:



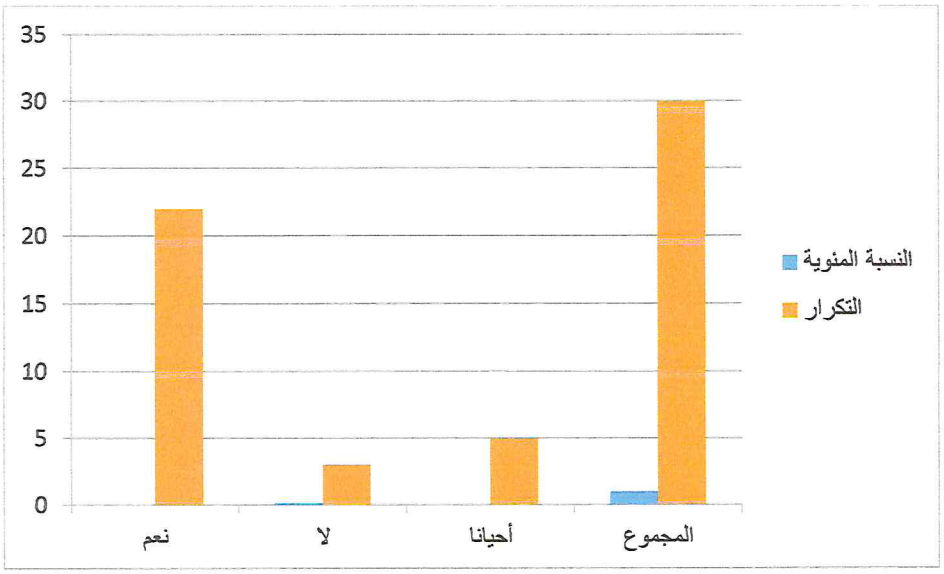
التحليل:

يتبيّن من خلال النتائج الموضحة في الجدول أن التّقويم يساعد المعلّم على التخطيط الجيّد للدروس و هذا ما تؤكده نسبة 86.66% في حين ترى نسبة 13.33% أن التّقويم يساعده أحيانا، و نستنتج من خلال الاحصاءات المبينة في الجدول أن التّقويم يساعد المعلّم على التخطيط الجيّد للدروس فوظيفة التّقويم الرئيسية هي دعم مسعى تعلّم التّلاميذ و توجيه أعمال المدرس من خلال المعالجة البيداغوجية و بما أن التّقويم يعني إصدار الحكم التشخيصي لتحديد نقاط القوة وتعزيزها و تعيين الصعوبات الّتي يواجهها المعلم و مساعدته على تذليلها ، فهو عملية مستمرة تلازم التخطيط الجيّد.

الجدول رقم (6): هل يراعي التّقويم الفروق الفردية بين المتعلمين ؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	22	%73.33
لا	03	%10
أحيانا	05	%16.66
المجموع	30	%100

الرسم البياني :



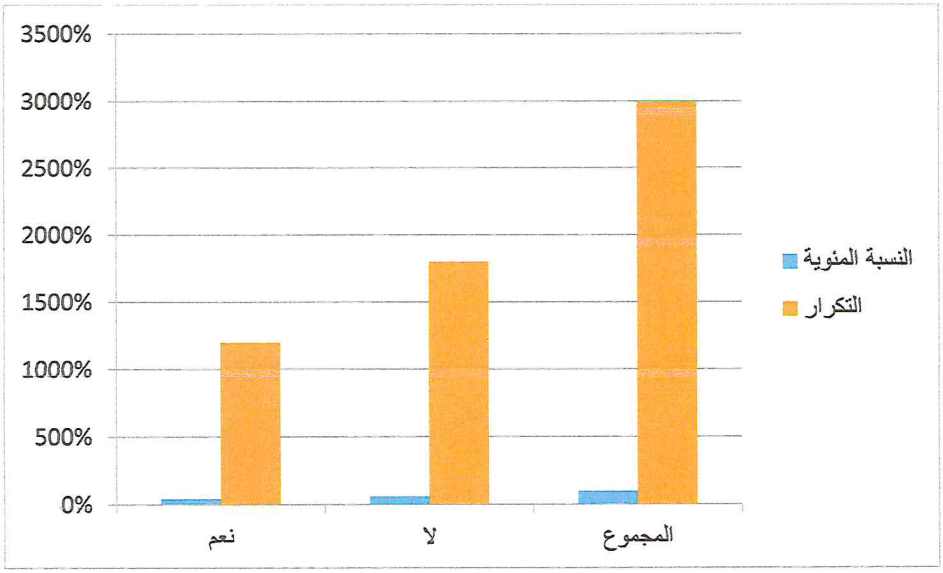
التحليل:

نلاحظ من خلال الجدول أنّ التّقويم يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين و هذا ما تؤكده نسبة 73.33% في حين ترى 10% عكس ذلك ، و ترى نسبة 16.66% أنه أحيانا يراعي التقويم الفروق الفردية بين المتعلمين ،ويمكننا القول أنّ الأستاذ يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين في عملية التّقويم التّربوي في أغلب الأحيان و كل أستاذ حسب مستوى تلاميذه.

الجدول (7): هل التكوين الّذي تلقيته كان كافيا للمساعدة على التّمييز بوضوح بين أنواع التقويم المختلفة؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	12	%40
لا	18	%60
المجموع	30	%100

الرسم البياني:



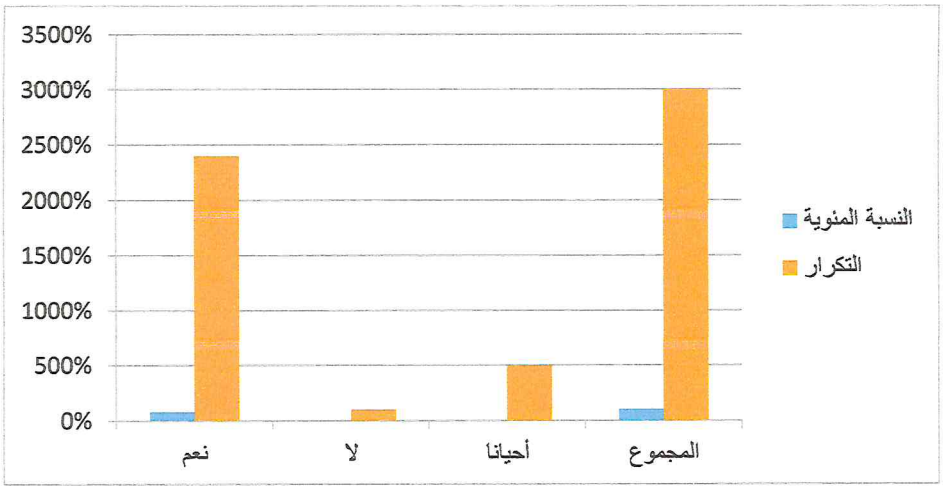
التحليل:

نلاحظ من خلال النتائج الموضحة في الجدول أن نسبة 40% تلقت تكوينا يساعدها على التّمييز بوضوح بين أنواع التّقويم المختلفة في حين بلغت أكبر نسبة و هي 60% بعدم تلقيها تكوينا كافيا يساعدها على التّمييز بوضوح بين أنواع التقويم المختلفة و نستنتج من هذا أنّ نقص التكوين و عدم تمييز الأساتذة بين أنواع التّقويم المختلفة سيجعل من ممارسا تهم التّقويمية ممارسات عشوائية لا تخضع إلى أهداف تعليمية واضحة و دقيقة و هذا يعود سلبا على تحصيل المتعلمين.

الجدول (8): هل تلتزم بتطبيق أنواع التّقويم داخل الصف الدراسي (التشخيصي ،التكويني، الاشهادي)؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	24	%80
لا	01	%3.33
أحيانا	05	%16.66
المجموع	30	%100

الرسم البياني :



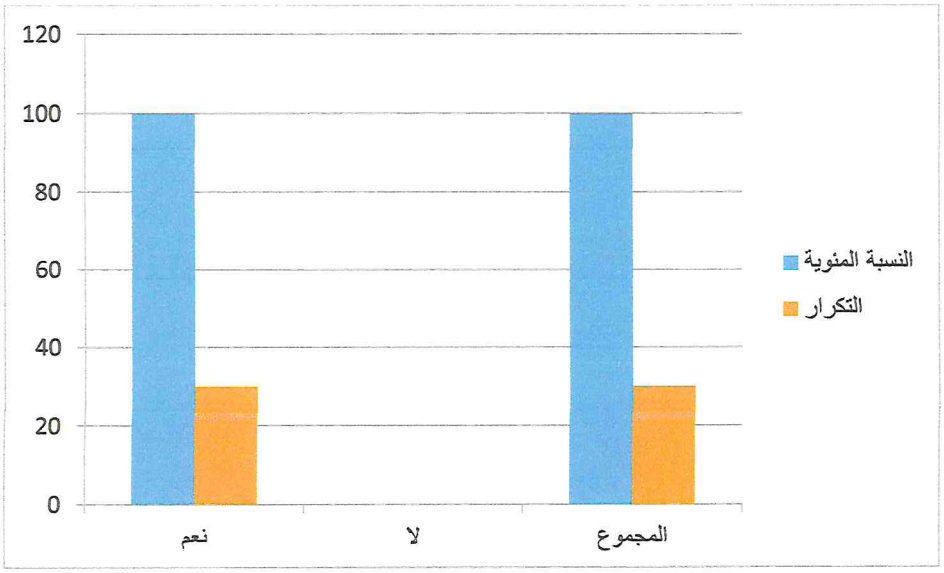
التحليل:

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة 80% من الأساتذة يلتزمون بتطبيق أنواع التّقويم داخل الصف الدراسي ، أما الّذين لا يلتزمون بتطبيقه تمثل نسبتهم الحد الأدنى بنسبة 3.33% و نجد 16.66% تلتزم أحيانا بتطبيق أنواع التّقويم ، و يرجع التزام الأساتذة بتطبيق أنواع التّقويم المختلفة باعتباره أداة حكم على مستوى أداء التلميذ سواء في بداية السنة أو في بداية كل مقطع و ميدان(تقويم تشخصي) أو أثناء الدرس (تقويم تكويني) أو في نهاية الدرس أو نهاية مرحلة تعليمية (تقويم إشهادي) فلا يمكن للمعلّم أن ينجح إلا بوضع استراتيجية للتّقويم بأنواعه .

الجدول (09): هل يهدف التّقويم المستمر الى اكتشاف نواحي القوة و الضعف في تحصيل التلاميذ؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	30	100
لا	0	0
المجموع	30	100

الرسم البياني :



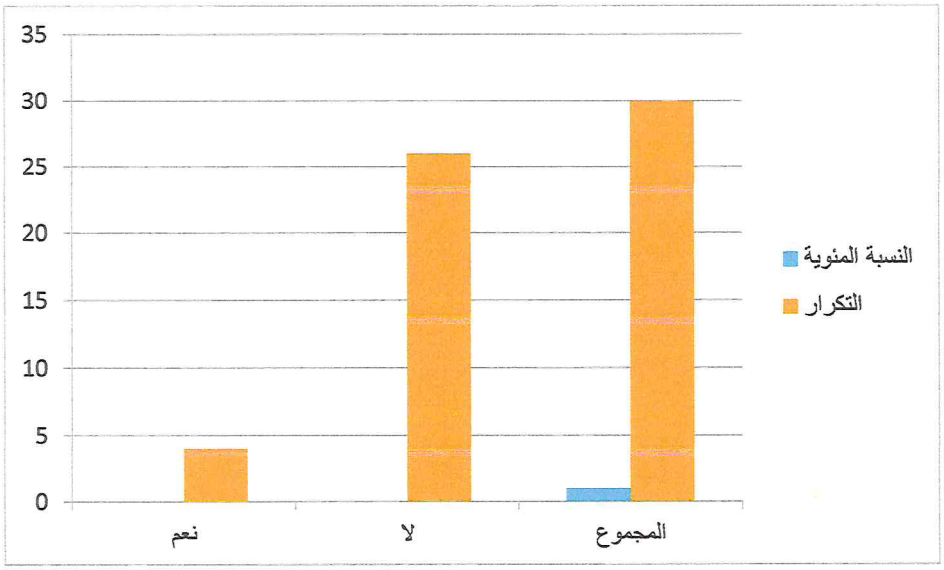
التحليل:

يتبين من خلال النتائج الموضحة في الجدول أن كل الأساتذة يوافقون بأنّ التّقويم المستمر يهدف إلى اكتشاف نواحي القوة و الضعف في تحصيل التّلاميذ و هذا ما تؤكده نسبة 100% ، و نستنتج من هذا أن التّقويم يحدّد جوانب القوة و الضعف لدى المتّعلم في مختلف الجوانب المعرفية و المهارية و تقديم معالجة فورية من خلال المراقبة الفردية للمتعلّم لتحديد مستوياتهم و تحديد مواطن التّفوق و الاخفاق لكل واحد منهم.

الجدول (10): هل يقتصر التّقويم الفعلي داخل الصف الدراسي على الاختبارات الفصلية فقط؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	04	%13.33
لا	26	%86.66
المجموع	30	%100

الرسم البياني :



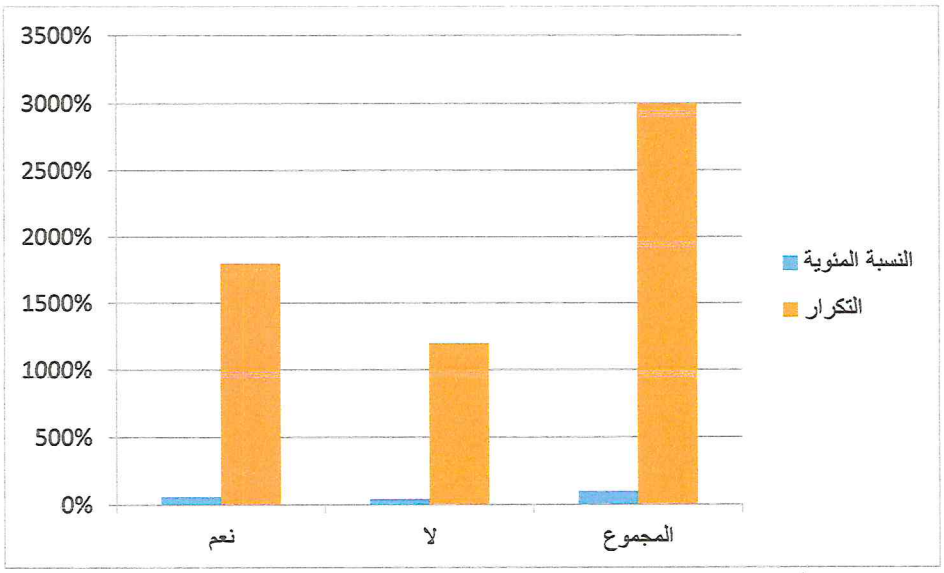
التحليل:

نلاحظ أن نسبة الأساتذة الّذين يقرّون بأنّ التّقويم يقتصر على الاختبارات الفصلية فقط بلغت نسبتهم 13.33% في حين بلغت نسبة 86.66% للأساتذة الّذين لا يرون أن التّقويم لا يقتصر على الاختبارات الفصلية فقط مبررين إجاباتهم أن التّقويم يقتصر كذلك على المشاركة داخل القسم بالاضافة إلى التقويمات الشهرية و نجاز التمارين ، أأسئلة الشفوية ، أما الاختبارات فهي تقويم كمي بغية الحصول على نتيجة الانتقال أو الرسوب .

الجدول (11): هل تلتزم باستعمال شبكة التّقويم الجماعية و الفردية؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	18	%60
لا	12	%40
المجموع	30	%100

الرسم البياني :



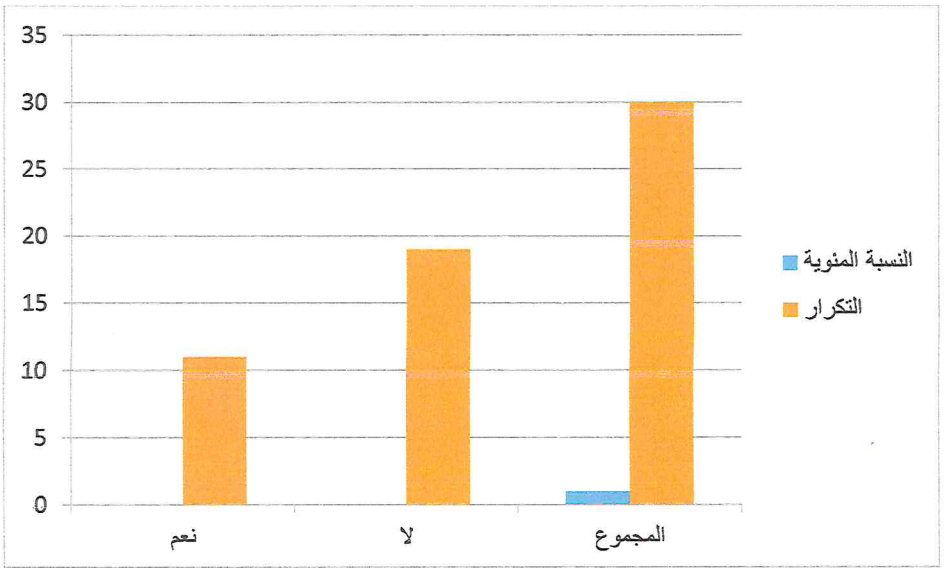
التحليل:

نلاحظ من خلال النتائج المسجلة أنّ أغلب الأساتذة يلتزمون باستعمال شبكة التّقويم الجماعية و الفردية و هذا بنسبة 60% في حين نجد نسبة 40% لا يلتزمون باستعمال شبكة التّقويم الفردية بل يكتفون بالجماعية فقط مبررين إجاباتهم بضيق الوقت و كثافة المقرّر الدراسي بالاضافة إلى اكتظاظ الأقسام ، حيث نجد في الصف الواحد أكثر من 40 متعلّما هذا ما يجعل الأستاذ يستغني عن التّقويم الفردي و الجماعي بالرغم من تشديد الاصلاحات الجديدة على استعمال طرق التّقويم الحديثة بالاستعانة بشبكات التّقويم الّتي تنص عليها الوثيقة المرافقة.

الجدول (12): هل عدد التّلاميذ داخل القسم يسمح باجراء عملية التّقويم ؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	11	%36.66
لا	19	%63.33
المجموع	30	%100

الرسم البياني :



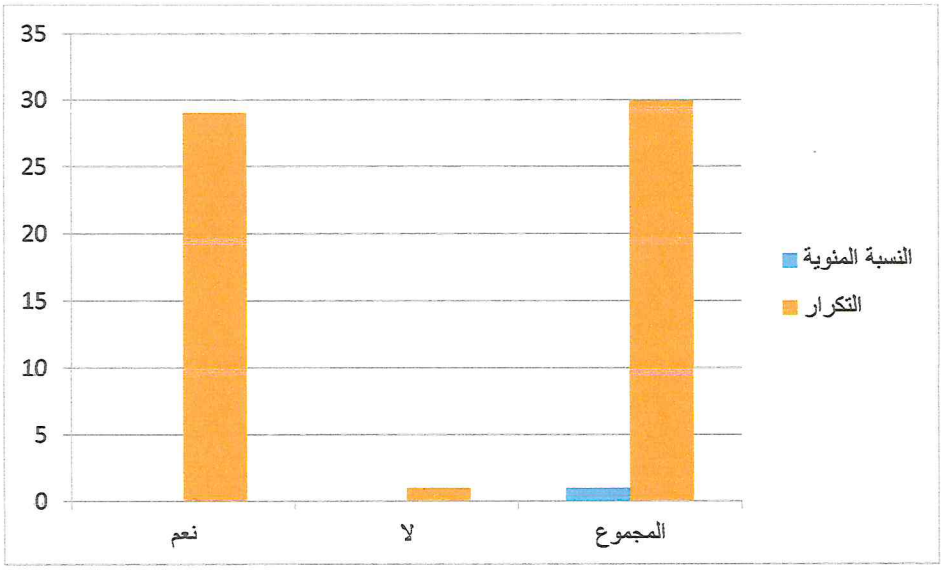
التحليل:

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة 36.66% من الأساتذة يقرّون بأنّ عدد التّلاميذ داخل القسم يسمح باجراء عملية التّقويم في حين نجد أن النسبة الأكبر من الأساتذة الّتي تمثل 63.33% يقّرون بأنّ عدد التّلاميذ داخل القسم الواحد لا يسمح باجراء عملية التّقويم فلا يستطيع المعلّم أن يقوّم جميع المتّعلمين و الّذين يفوق عددهم في أغلب الأحيان الى أكثر من 40 متعلما في الصف الواحد بالإضافة إلى ضيق الوقت حيث أنّ الحجم الساعي للحصة الواحدة هو 45 دقيقة.

الجدول(13): هل التّقويم المستمر يؤدي إلى تحسين عملية التّعليم و التّعلّم؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	29	%96.66
لا	01	%3.33
المجموع	30	%100

الرسم البياني :



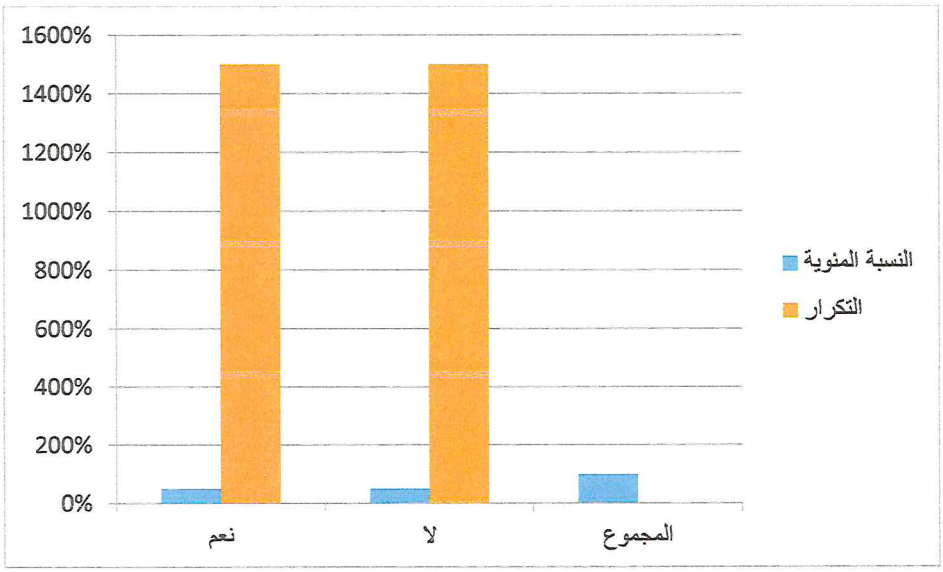
التحليل:

يتبيّن من خلال النّتائج الموضحة في الجدول أن نسبة 96.66% من الأساتذة تقرّ بأنّ التّقويم المستمر يؤدي إلى تحسين عملية التّعليم و التّعلم في حين نجد أنّ نسبة 3.33% ترى عكس ذلك و هي نسبة ضئيلة جدا مقارنة بالاجابة بنعم و من خلال هذا نقول أن التّقويم المستمر يؤدي إلى تحسين عملية التّعليم و التّعلم و ذلك من خلال اكتشاف و تعزيز نقاط القوة و تدعيمها وعلاج نقاط الضعف و التركيز عليها و بالتالي تحسين عملية التّعليم و التّعلم .

الجدول (14): هل عملية التقويم تقتصر على الأستاذ فقط ؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	15	%50
لا	15	%50
المجموع	0	%100

الرسم البياني :



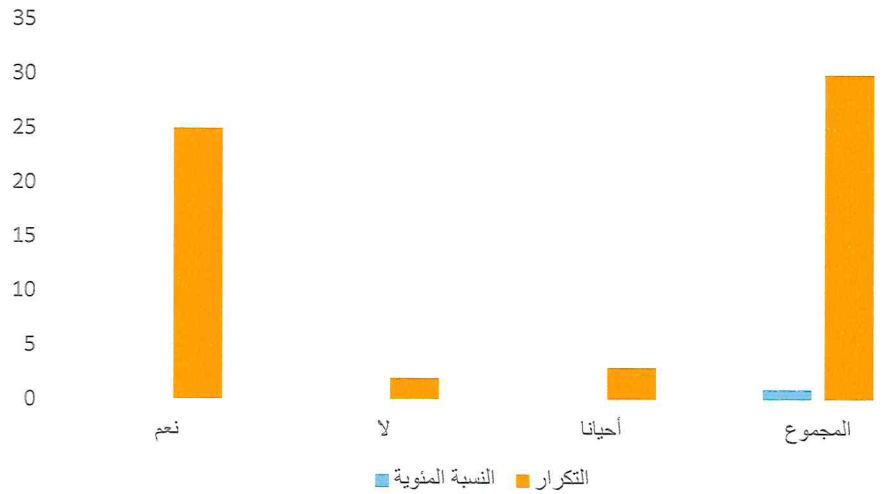
التحليل:

نلاحظ من خلال الجدول تضارب الأراء حول عملية التّقويم هل تقتصر على الأستاذ فقط فنلاحظ أن النسب متعادلة بحيث تقر نسبة 50% أن التقويم يقتصر على الأستاذ فقط في حين نجد أن 50% من الأساتذة تقرّ بأنّ عملية التّقويم لا تقتصر على الأستاذ فقط مبررين إجاباتهم أنّ عملية التّقويم تقتصر كذلك على الأولياء و متابعتهم في المنزل و على التّلاميذ في حد ذاتهم و كذلك على المدرسة (الإدراة) في حين جاءت تبريرات بعض الأساتذة خارجة عن الموضوع و اكتفاء البعض الآخر بالاجابة بـ (لا) و عدم التبرير.

الجدول (15): هل يؤثر التّقويم التّربوي على التّحصيل الدراسي؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	25	%83.33
لا	02	%6.66
أحيانا	03	%10
المجموع	30	%100

الرسم البياني :



التحليل:

يتبين من خلال النتائج الموضحة في الجدول أن 25 من الأساتذة يقرّون بأنّ التّقويم التّربوي يؤثر على التّحصيل الدراسي بنسبة 83.33% و نجد 6.66% من الأساتذة يرون عكس ذلك في حين ترى نسبة 10% من الاساتذة بأنّ التّقويم يؤثر أحيانا على التّحصيل الدراسي ، من خلال الجدول نجد أن النسبة الغالبة تؤكّد بأنّ التّقويم التّربوي يؤثر على التّحصيل الدراسي و هذا راجع إلى وعي الأساتذة بأن عملية التّقويم تهدف إلى معرفة مدى نجاح أو فشل في تحقيق الأهداف العامة الّتي يتضمنها المنهج و كذلك نقاط القوة و الضعف به ، حتى يتمكن من تحقيق الأهداف المنشودة بأحسن صورة ممكنة و بالتالي يؤثر التّقويم على التّحصيل الدراسي من خلال إصدار الأحكام و معالجة النّقائص.

الجدول (16): هل عملية التّقويم تشمل جميع مراحل الدرس؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	21	%70
لا	09	%30
المجموع	30	%100

الرسم البياني :

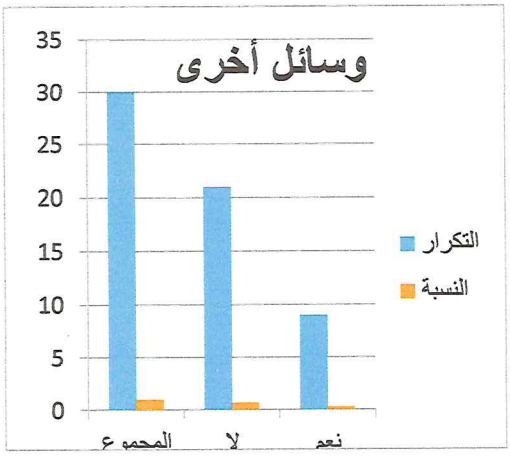
التحليل:

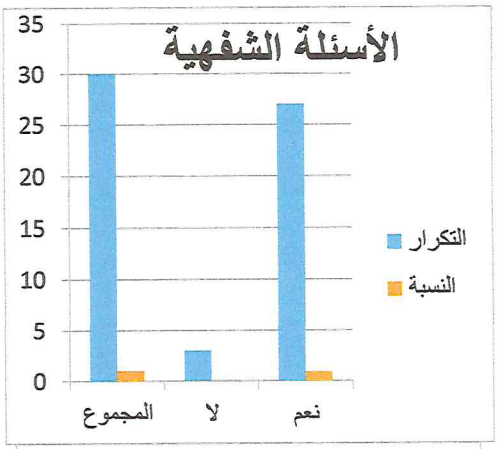
نلاحظ من خلال الجدول أن 70% من الأساتذة يقرّون بأنّ عملية التّقويم تشمل جميع مراحل الدرس في حين ترى نسبة 30% عكس ذلك ، و من خلال هذه النتائج يمكن القول أن الأستاذ الناجح هو الّذي يعتمد على التّقويم في جميع مراحل الدرس بأنواعه فالتّقويم التشخيصي في بداية الحصة للدخول و إعطاء فكرة لموضوع الدرس ،ثم التّقويم التكويني أثناء الدرس لضبط التّعلمات وتعديلها و توجيهها و تسهيل عملية تقدّم التّلميذ في تعلّماته ،ثم التّقويم النهائي في نهاية الدرس وذلك للنظر إلى ما حققه التّلميذ في الحصة و مدى تحقيق الكفاءة المستهدفة و توجيه أعمال المدرس من خلال المعالجة البيداغوجية و عليه فالتقويم يشمل جميع مراحل الدرس .

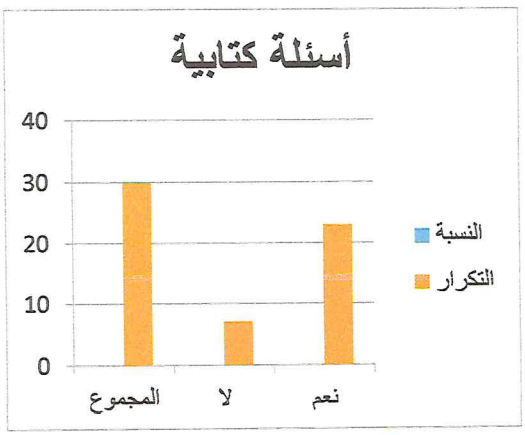
الجدول (17): ماهي أدوات التقويم المستعملة خلال الحصة الدراسية؟

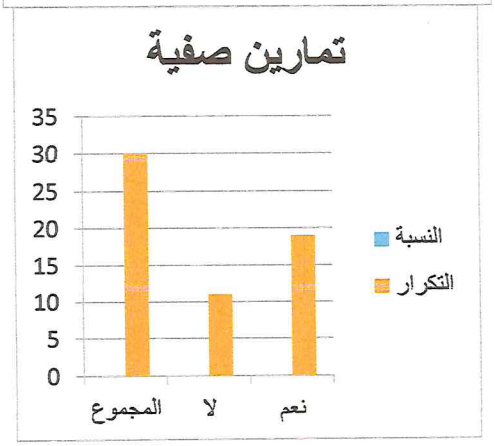
الاحتمالات		نعم	لا	المجموع
الأسئلة الشفوية	التكرار	27	03	30
	النسبة	%90	%10	%100
تمارين صفية	التكرار	19	11	30
	النسبة	%63.33	%36.66	%100
أسئلة كتابية	التكرار	23	07	30
	النسبة	%76.66	%23.33	%100
وسائل أخرى	التكرار	09	21	30
	النسبة	%30	%70	%100

الرسم البياني:









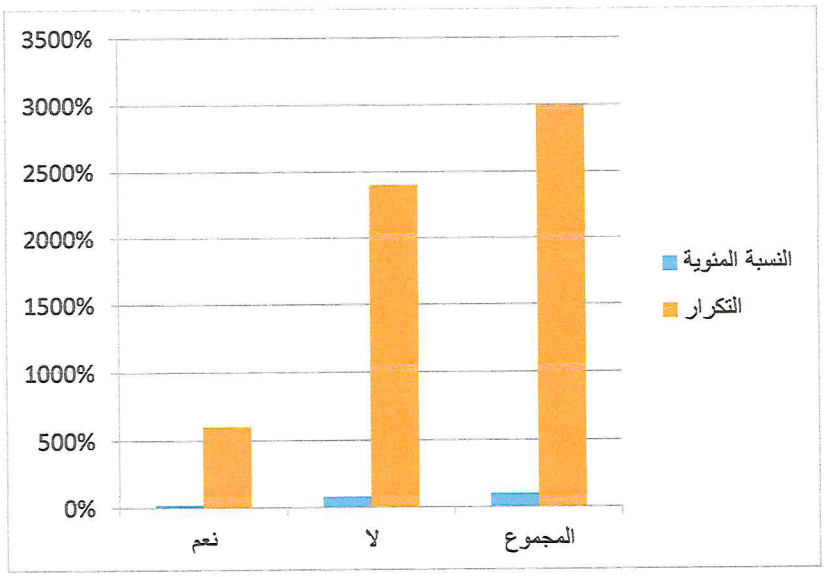
التحليل:

نلاحظ من خلال الجدول أن أدوات التّقويم المستعملة من قبل الأساتذة خلال الحصة الدراسية. فتقرّ نسبة 90% من الأساتذة اعتمادها على الأسئلة الشفهية فهي تتناسب مع جميع المستويات و كذلك لسهولتها و سرعتها ربحا للوقت كما أنها تمكن المعلّم من التواصل مباشرة مع الأستاذ ، أما بالنسبة للتمارين الصفية فتقرّ نسبة 63.33% من الأساتذة استعمالها و نسبة 36.66% لا تعتمد على التمارين الصفية ، و فيما يخص الأسئلة الكتابية نجد نسبة 76.66 % من الأساتذة يستعملونها في حين نسبة 23.33% لا تعتمد عليها ، و تقّر نسبة30 % من الأساتذة اعتمادها على وسائل أخرى في حين تكتفي نسبة 70% بالأدوات المذكورة سابقا ، و من خلال تحليلنا لهذه النتائج نستنتج تنوع أدوات التّقويم المستعملة خلال الحصة الدراسية من قبل الأساتذة كل حسب المستوى الدراسي المسند اليه.

الجدول(18): هل يتم تقويم المتعلم من خلال مقارنته بزملائه في القسم؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	06	%20
لا	24	%80
المجموع	30	%100

الرسم البياني:



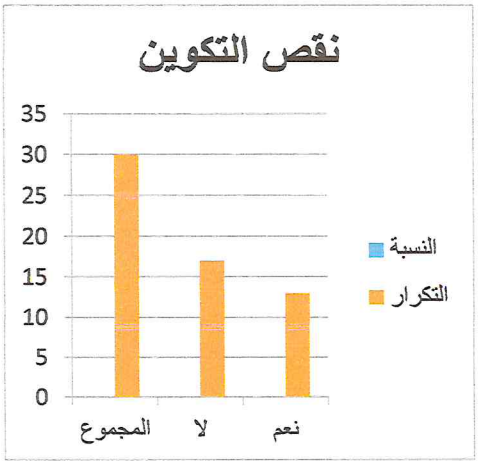
التحليل:

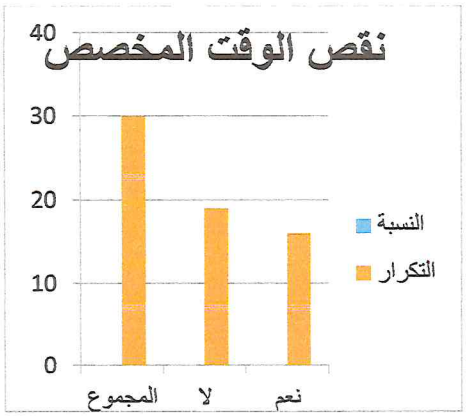
نلاحظ من خلال النتائج الموضحة في الجدول أن نسبة 20% من الأساتذة تقوّم المتّعلم من خلال مقارنته بزملائه في القسم في حين ترى نسبة 80% من الأساتذة عكس ذلك أي لا يمكن تقويم المتّعلم من خلال مقارنته بزملائه في القسم و بالتالي فإن الاحصاءات تشير إلى أن هناك نسبة من المعلمين مازالت تعمل بالطريقة السيكومترية القديمة للتّقويم ، الّتي تهدف إلى تحديد مستوى المتّعلم في الأداء و التّحصيل بالمقارنة بمستويات أو متوسط تحصيل الجماعة بالاعتماد على أداة واحدة في التّقويم و هي الاختبارات التّحصيلية ، بينما تعمل النسبة الّتي تشكل الأغلبية بالطريقة الحديثة للتّقويم الّتي تقوم بتقويم أداء المتعلّم وفق محك أو هدف معين و يدل على تطبيق المعلّمين للتقويم بصورته الحديثة.

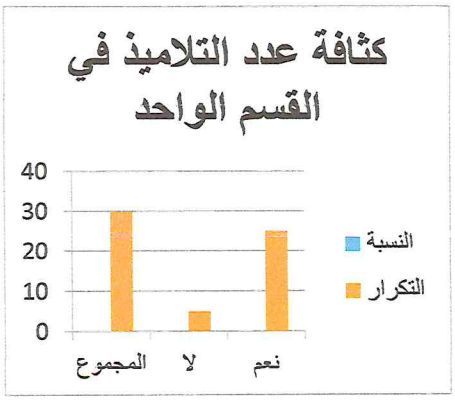
الجدول (19): ما هي أسباب صعوبة التّقويم التّربوي ؟

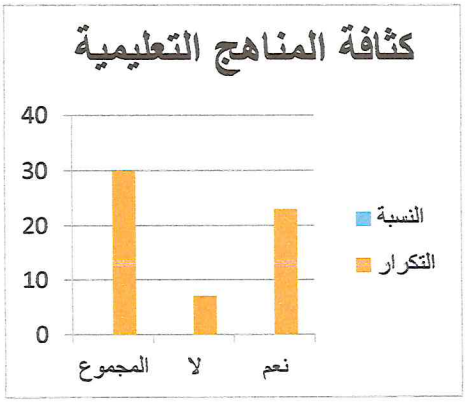
الاحتمالات		نعم	لا	المجموع
نقص التكوين	التكرار	13	17	30
	النسبة	%43.33	%56.66	%100
كثافة المناهج التعليمية	التكرار	23	07	30
	النسبة	%76.66	%23.33	%100
نقص الوقت المخصص	التكرار	16	19	30
	النسبة	%53.33	%46.66	%100
كثافة عدد التلاميذ في القسم الواحد	التكرار	25	05	30
	النسبة	%83.33	%16.66	%100

الرسم البياني:









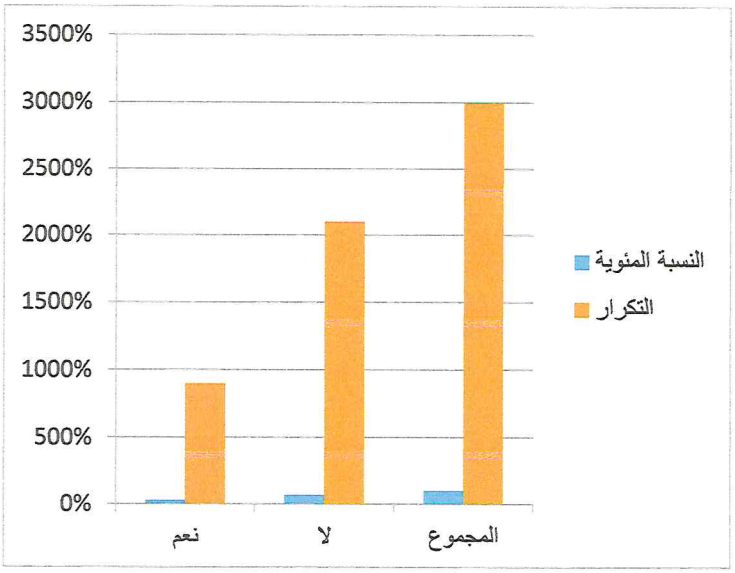
التحليل:

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول أعلاه أن نسبة 83.33% من الأساتذة أقروا أن كثافة عدد التلاميذ في القسم الواحد سبب رئيسي من أسباب صعوبة التّقويم التّربوي، بينما أخذت كثافة المناهج التعليمية بنسبة 76.66% و الّتي اعتبروها عاملا أساسيا يؤدي إلى صعوبة التّقويم . و نجد نسبة 53.33% أقروا أن من أسباب صعوبة التّقويم التّربوي نقص الوقت المخصص و بذلك يكون في المرتبة الثالثة و تذهب نسبة 43.33% إلى نقص تكوين الأساتذة و عدم اكتسابهم المعارف اللاّزمة للاستعمال الصحيح لعملية التّقويم التّربوي.

الجدول(20):هل يمكن قياس مستوى التّلاميذ من خلال النتائج النهائية الّتي تحصلوا عليها؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	09	%30
لا	21	%70
المجموع	30	%100

الرسم البياني:



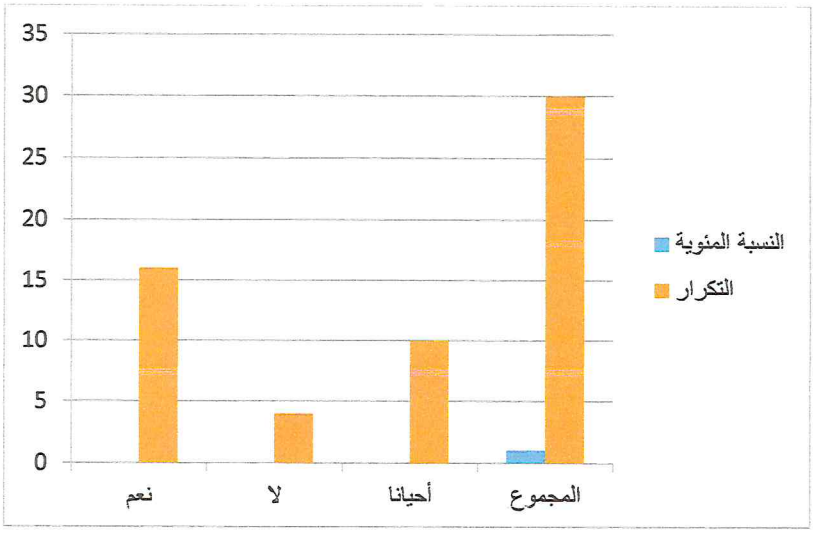
التحليل:

من خلال النتائج الموضحة في الجدول تظهر نسبة 30% من الأساتذة وافقوا على قياس مستوى التّلاميذ من خلال النتائج النهائية الّتي تحصلوا عليها بمعنى أن المستوى التّعليمي لأي تلميذ إن كان جيّدا أو ضعيفا فيرجع إلى نتائجه النهائية السنوية الّتي تحصل عليها ، في حين ترى نسبة 70% من الأساتذة عكس ذلك أي لا يمكن الحكم على مستوى المتّعلم من خلال النتائج النهائية الّتي تحصل عليها وإنما بعمله و اجتهاده طوال السنة الدراسية و ذلك لتعرض فئة من التّلاميذ و خاصة المجتهدة إلى الخوف في الامتحانات مما يؤثر سلبا على نتائجهم و لذلك لا يمكن قياس مستوى المتّعلم من خلال نتائجه النهائية فقط الّتي تحصل عليها .

الجدول(21): هل يجري المعلّم كل أنواع التّقويم بالترتيب ؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	16	%53.33
لا	04	%13.33
أحيانا	10	%33.33
المجموع	30	%100

الرسم البياني:



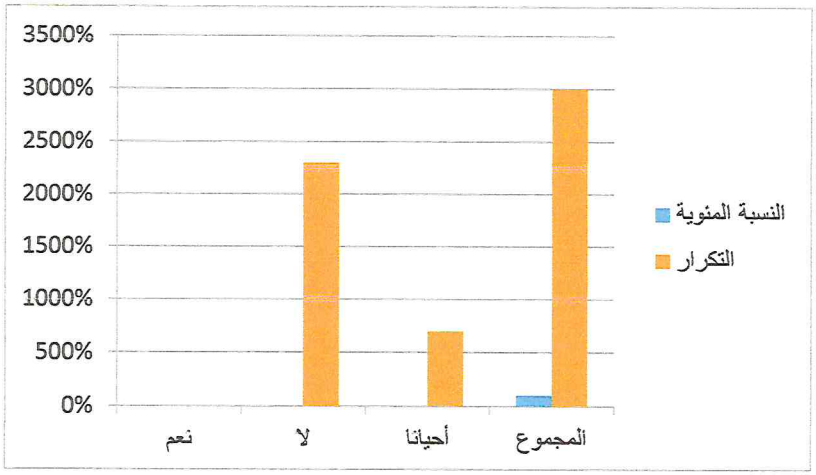
التحليل:

من خلال الجدول نلاحظ نسبة 53.33% من الأساتذة يقرّون بإجراء كل أنواع التّقويم التّربوي بالترتيب ، في حين ترى نسبة 13.33% عكس ذلك فيما ذهبت نسبة 33.33% من الأساتذة أنه أحيانا يقومون بكل أنواع التّقويم بالترتيب ،ونستنتج من هذا أن بعض الأساتذة لا يلتزمون بتطبيق أنواع التّقويم التّربوي بالترتيب بالرغم من التوجيهات الموجهة من قبل وزارة التّربية على ضرورة تطبيق التّقويم بأنواعه : التشخيصي ، التكويني و الاشهادي بالترتيب فلا يمكن للمعلّم أن ينجح ألّا بوضع هذه الاستراتيجيات.

الجدول(22): هل الاختبار الواحد كافٍ لتقويم تحصيل المتعلّم؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	00	%00
لا	23	%76.66
أحيانا	07	%23.33
المجموع	30	%100

الرسم البياني:



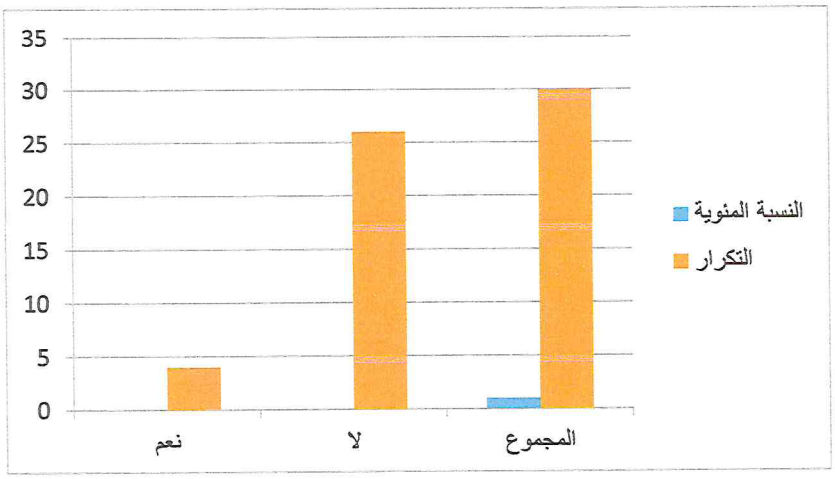
التحليل:

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة 76.66% تقرّ بأنّ الاختبار الواحد غير كافٍ لتقويم تحصيل المتعلّم و ترى نسبة 23.33% أنه أحيانا يمكن للاختبار الواحد أن يكفي لتقويم تحصيل المتعلّم ، و هذا مؤشر جيد على تطبيق المعلمين للتقويم المستمر في مدارسنا الابتدائية ، و ذلك لأن التقويم الحديث يشمل في تطبيقه على عدة أدوات كالملاحظات و المناقشة الصفية و المشاريع و الواجبات المنزلية...الخ ، لقياس جميع جوانب شخصية المتعلم النفسية و الفكرية و المهارية و الاتجاهات و الميول لأن قياس هذه القدرات لا يتحقق إلاّ باستعمال أدوات مناسبة و دقيقة القياس و ذلك لتمكين المعلّم من إصدار أحكام صادقة و موضوعية فالاختبار الواحد غير كاف لتقويم تحصيل المتعلّم في مختلف الجوانب.

الجدول (23): هل أنت راضٍ عن التّقويم المقدم لك في مجال التّقويم؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	04	%13.33
لا	26	%86.66
المجموع	30	%100

الرسم البياني :



التحليل:

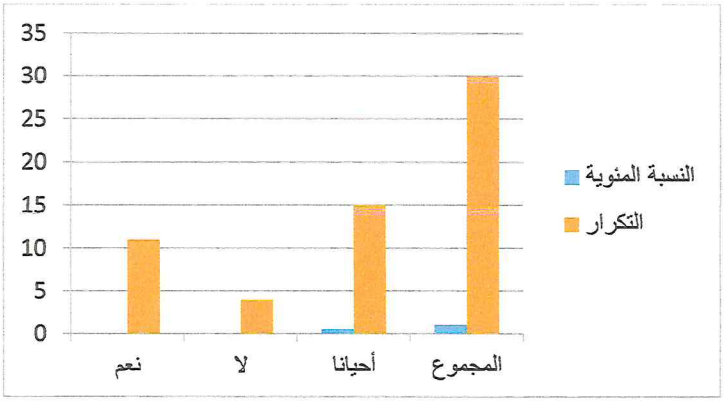
نلاحظ من خلال النتائج الموضحة في الجدول أن نسبة 13.33% من الأساتذة راضية عن التّقويم المقدم لها في مجال التّقويم و نجد نسبة 86.66% و هي النسبة الغالبة أنها غير راضية عن التّقويم المقدّم لها في مجال التّقويم ، و ذلك لأن العمل النظري ليس كالعمل التطبيقي كما أن التّقويم المقدم في بعض الأحيان لا يتماشى مع الدروس المقدمة و بذلك يظطر الأستاذ لزيادة حصة أخرى لشرح التّقويم المقدّم أو استبدال التّقويم بتقويم آخر يحقّق الكفاءة المطلوبة كما أن التّقويم الحالي يختلف عن التقويم في النظام القديم الّذي كان يعمل بتقويمات أسبوعية و شهرية تمكّن التّلميذ من اكتساب المعارف و استدراكها في حين التّقويم الجديد الّذي نجده في نهاية كل مقطع تعليمي أي نهاية كل شهر و قد يصل إلى شهر و نصف لاكتمال المقطع التّعلمي و بالتالي تراكم الدروس مما يرهق

الأستاذ في اعادة شرح الدروس و استذكارها و صعوبة التّحصيل من قبل التّلميذ و خاصة الفئة الضعيفة و المتوسطة.

الجدول (24): هل يكلّف المعلّم التّلاميذ بواجبات منزلية على أساس تقويم فهمهم للدرس؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	11	%36.66
لا	04	%13.33
أحيانا	15	%50
المجموع	30	%100

الرسم البياني :



التحليل:

من خلال النتائج الموضحة في الجدول نجد نسبة الاجابة "بنعم" حول تكليف المتعلمين بواجبات منزلية تقوم على أساس تقويم فهمهم للدرس تقدر بـ: 36.33% مقابل 13.33% من الاجابات بـ "لا" في حين نجد 50% أجابت بـ "أحيانا"و التالي يمكننا القول أن النسبة الأكبر من المعلمين تقوم بتطبيق أحد الأدوات الهامة في عملية التقويم و هو الواجبات المنزلية الّتي تزيد من فهم و استيعاب المتعلم و حتى تحقق الواجبات المنزلية هدفها لابد أن تكون مرتبطة بأهداف التقويم المستمر لأداء المتعلم بحيث تشخّص عن مدى فهم المتعلم للدروس للوقوف على نقاط القوة و تعزيزها و

معالجة نقاط الضعف . كما أن الواجبات المنزلية تمنح المتعلم فرص أكبر لتحقيق فهم أوسع لما تعلمه في القسم فيتحسن أداؤه كما أنها تمنح الأولياء فرصة التواصل لما يجري داخل الصف الدراسي و بالتالي متابعة أبنائهم و الحرص على تحسين مستواهم.

25- ما هي أهم الحلول الّتي تراها مناسبة لتحسين عملية التّقويم التّربوي؟

من بين أهم الحلول الّتي رآها الأساتذة مناسبة لتحسين عملية التّقويم التربوي هي :

1- تكوين المعلمين في هذا المجال .

2- التقليل من عدد التّلاميذ داخل حجرة التدريس الواحدة .

3- توفير وسائل بيداغوجية لمساعدة الأستاذ في العملية التّعليمية .

4- التّخفيف من كثافة المناهج التّعليمية .

5- اجراء التّقويم على فترات منظمة.

6- اعطاء وقت كافي خاصة للمواد الأساسية .

7- المعالجة و الدّعم باستمرار .

8- القيام بتقويمات شهرية .

9- استعمال وسائل عملية أكثر منها نظرية.

10- عدم تجاهل الجانب النّفسي للتّلميذ أثناء التقويم .

11- احتكاك الأساتذة لاكتساب الخبرة المهنية و خاصة الأساتذة الجدد .

12- بناء التّقويم على أسس علمية و منهجية.

13- الاعتماد على التّطبيقات الفعالة.

14- التّقويم الآني أثناء الدرس و ذلك بمتابعة التّلميذ أثناء العمل على حل المشكلات أو إنجاز العمليات .

15- التّقويم المستمر أي عدم ترك أي فجوة في اكتساب التّعلمات لأنها ستعيق المتعلم على فهم الدروس اللّاحقة .

16- تحفيز التّلميذ حتى يخرج كل ما في جعبته .

17- التنويع في استعمال أدوات التّقويم .

18- التّركيز على إتقان المهارات بدل حفظ المعارف.

إستنتاج عام للدراسة :

من خلال النتائج الّتي توصلت إليها بعد التحليل نلاحظ أنّ التّقويم التّربوي يؤثر على التّحصيل الدراسي كما أن التّقويم يعد أحد المكونات الأساسية في المنظومة التربوية و يؤثر في كل مكوناتها ويتأثر بها فمن خلاله نصدر أحكاما على مدخلاتها ومخرجاتها في ضوء أهدافها ،ومن ثم إتخاذ القرارات و الإجراءات العملية لعلاج نقاط الضعف وتعزيز نقاط القوة للوصول إلى نتائج مرضية كما يعد ركن أساسي في تحسين العملية التّعليمية وتحسين المستوى الدراسي لدى التّلميذ ، حيث أن التّقويم عملية متكاملة مع عملية التّعليم ، إذ لا إنفصال بينهما فلا تعليم من دون تقويم يصوّب مساره ولا تقويم إلاّ بعد التّعلم للتأكد من التّقدم الحاصل في بناء التّلاميذ لمعارفهم ، ورغم الاختلاف في طرق التّقويم تبقى الطريقة التقليدية هي المعتمدة من قبل المعلمين حتى وإن كانت تخفي جوانب معرفية للتّلاميذ وقاصرة في جوانب أخرى ،فابتعاد المعلمين على الطريقة الحديثة سببه صعوبة تطبيقها ونقص التكوين في هذا المجال ،ورغم أنّ المعلمين يستخدمون كل أنواع التّقويم الحديث لمواكبة المقاربة بالكفاءات والإلمام بجميع الجوانب المعرفية للمتعلمين إلاّ أنهم يعتمدون على التّقويم التقليدي في تحديد نجاح ورسوب التّلاميذ من خلال الإمتحانات الفصلية السنوية ، أما الاختلاف في استخدام أدوات التّقويم بين المعلمين راجع إلى أسلوب المعلم وطريقته في التّعليم . فكلما كان التّقويم سليما مبني على أسس علمية وموضوعية استطعنا من خلاله أن نرقى بالعملية التّعليمية إلى أبعد الحدود .

خاتمة

لقد اتضح من خلال ما سبق عرضه في بحثي في شقيه النّظري والتّطبيقي، أنّ التّقويم عملية هامة في العملية التّعليمية، إذ يعتبر ركيزة أساسية في حياة الفرد وخاصة المتّعلم ، ومن بين أهم النتائج المتوصل إليها:

- يعتبر التّقويم التّربوي العنصر الوحيد الّذي يمكن من خلال مراقبة العملية التّعليمية وتوجيهها إلى غاية تحقيق أهدافها، وذلك من خلال تشخيص نقاط القوة والضعف في جانب من جوانبها ودراسة العوامل والظروف المؤثرة فيه، ثم اقتراح الحلول لتصحيح المسار وصولا إلى تحقيق الأهداف المنشودة لذلك فهو يشكل أهمية بالغة داخل المنظومة التّربوية، فالّنظم التّربوية الّتي تكون نواتجها ومخرجاتها على درجة كبيرة من التّطور والجودة والإتقان، ويكون أفرادها على درجة عالية من الكفاءة والإبداع، تعتمد على التّقويم التربوي في العملية التّعليمية.
- يمر التّقويم التّربوي بثلاث مراحل متتالية تساير عملية الّتدريس من بدايتها إلى نهايتها للوصول إلى الأهداف التّعليمية المراد تحقيقها وهي: مرحلة التّقويم التّشخيصي، مرحلة التّقويم التّكويني، مرحلة التّقويم التّحصيلي.
- التّقويم أداة فعالة تزوّد كلا من المعلّم والمتّعلم والجهات المسؤولة بالأدلة اللازمة الّتي تمكّن من تحسين نوعية وفعالية التّعليم.
- عملية التّقويم جزء من عملية التّعليم فلا تعليم بدون تقويم كما أنه يساعد المعلّم على التّخطيط الجيّد للدروس .
- تعتبر أدوات التّقويم التّربوي مؤشر للكشف على الّتحصيل الدّراسي ومدى تحقيقه للأهداف التّعليمية، وتعدّد أدوات التّقويم يعتبر من الإيجابيات لقياس جميع جوانب المتّعلم المعرفية والسلوكية والاجتماعية.
- يركز التّقويم على العديد من المبادئ من أهمها:

– التشخيص والعلاج

- مراعاة الفروق الفردية بين المتّعلمين
- تفعيل مبدأ التّشارك من خلال إشراك كل من المعلّم وولي أمر المتّعلم وفريق العمل المختص داخل المدرسة.

- يساير التّقويم المستمر المسار التّعليمي للمتعلمين ويندمج فيه بصفة مستمرة لتمكين المعلّم من الوقوف على التّقدم الّذي حققه المتعلمون في تعلّماتهم والكشف عن النّقائص والثّغرات الّتي تحول دون بلوغهم للأهداف التّعليمية المنشودة.
- التّقويم التّكويني يعد مصدراً للتّغذية الراجعة فمن خلاله يتم تدارك مواطن الضعف وتعزيز مواطن القوة.
- لا يزال التّقويم تقويماً تقليدياً يهتم بالتّحصيل الدّراسي للمتعلّم على عكس ما تقتضيه المناهج الحالية (المقاربة بالكفاءات) الّتي يسعى التّقويم من خلالها إلى الإهتمام بالجوانب الشخصية للمتعلّم وهذا ما أثبته الدّراسة الميدانية.
- الكثير من المعلمين لا يدركون مفهوم التّقويم وبالتالي لا يطبقونه بشكل صحيح وهذا يؤثر سلباً على نواتج ومخرجات التّعلم ،كما يعود عدم تطبيق التقّويم بطريقة سليمة إلى عدة أسباب منها:

- عدم أخذ المعلمين لدورات تكوينية تتعلق بكيفية تطبيق التّقويم التّربوي.
- كثافة برامج المرحلة الإبتدائية واكتظاظ الأقسام بالتلاميذ .
- كما أن التّقويم قد يشكل عبئا على الكثير من المعلّمين لما يتطلبه من مهارات فنية غير متوفرة لديهم.
- قلة الخبرة، لأن الخبرة تلعب دوراً مهماً في تطبيق عملية التّقويم، لأن تعرض المعلّم لنفس المواقف يؤدي إلى الاستفادة منها والتّغلب على الصعوبات واتخاذ القرارات المناسبة وهذا ما يفقده المعلمون الجدد.

كل ذلك يحول دون فهم المعلمين للتّقويم وتطبيقه على وجهه الصحيح فينفرون منه ولا يتحمسون لتطبيقه.

التوصيات:

بعد تناولي لموضوع التّقويم التّربوي الّذي يعد حجر الأساس في المنظومة الّتربوية، ومن خلال تعرض دراستي إليه نظريا وتطبيقيا وبعد استخلاص مجموعة من النتائج المتعلقة بذلك، وإثبات صحة الفرضيات يمكنني اقتراح جملة من التوصيات:

1) أن يتم الإعداد الجيّد للمعلّمين في مجال التّقويم في إطار المقاربة بالكفاءات.
2) التّقليل من اكتظاظ الأقسام حتى يتسنى للمعلّم استخدام التّقويم بتوازن.
3) ضرورة توفير البيئة المناسبة للتّقويم من وسائل وأساليب تعليمية ناجحة.
4) يجب أن يؤخذ موضوع التّقويم بجدية ودقة أكثر لأن القائمين والمشرفين عليه مازال لديهم بعض الخلط بين التّقويم كعملية ضرورية لتعديل مسار عملية التّعلم وبين كونه أداة لتصنيف التّلاميذ وانتقالهم بين المستويات والأطوار.

قائمة المصادر والمراجع

* القرآن الكريم برواية حفص

سورة فصلت الآية (06)

أولاً: المصادر والمراجع باللغة العربية

1. أحمد إبراهيم أحمد، شحاتة محمد المراغي، : عناصر ادارة الفصل والتحصيل الدراسي، مكتبة المعارف الحديثة، الإسكندرية،2000.

2. أمطانيوس نايف ميخائيل: أساسيات القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دار الاعصار العلمي، دمشق،2016 ،ط1.

3. أمل البكري، نادية عجون : علم النفس المدرسي، دار المعتز للنشر والتوزيع، الأردن،2011.

4. بشرى اسماعيل : المرجع في القياس النفسي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 2003،ط1.

5. بوسنة محمود : علم النفس القياسي المبادئ الأساسية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2012، ط2.

6. جابر عبد الحميد : استراتيجيات التدريس والتعلم، دار الفكر العربي، القاهرة،1999 ط1.

7. الجميل محمد عبد السميع شعلة : التقويم التربوي للمنظومة التعليمية اتجاهات وتطلعات، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000،ط1.

8. جودت أحمد سعادة، عبد الله محمد ابراهيم: المنهج المدرسي المعاصر، دار الفكر، عمان، 2011،ط6.

9. حمدي شاعر محمود : التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات، دار الأندلس، المملكة العربية السعودية، 2004، ط1.

10. حمدي عبد الله عبد العظيم : مهارات التوجيه والارشاد في المجال المدرسي، مكتبة أولاد الشيخ للتراث، الجيزة، 2014،ط1.

11. ذوقان عبيدات، عبد الرحمان عدس، عايد عبد الحق : البحث العلمي مفهومه وأدواته، دار الفكر، الأردن..،1984.

12. رافدة الحريري : التقويم التربوي، دار المناهج، عمان،2007

13. ربحي مصطفى عليان: البحث العلمي أسسه، مناهجه وأساليبه، اجراءاته، بيت الأفكار الدولية، الأردن .

14. رحيم يونس كرو الغزاوي : مقدمة في المنهج العلمي، دار دجلة، عمان، 2008،ط1.

15. رغدة شريم : سيكولوجية المراهقة، دار المسيرة، الأردن، 2009،ط1.

16. صالح ذياب هندي، هشام عامر عليان، دراسات في المناهج والأساليب العامة، دار الفكر، الأردن، ط8.

17. صلاح الدين محمود علام : القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، دار المسيرة، الأردن، 2015، ط5.

18. عبد الحليم منسي :التقويم التربوي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2003،ط2.

19. عبد الرحمان بدوي : مناهج البحث العلمي، وكالة المطبوعات، الكويت، 1977،ط2.

20. عبد الرحمان بن سلمان الطريدي : القياس النفسي والتربوي نظريته، أسسه، تطبيقاته، مكتبة الراشد، المملكة العربية السعودية،1997، ط1.

21. عبد الرحمن عيسوي، القياس والتجريب في علم النفس والتربية، دار النهضة العربية، بيروت.

22. عبد العزيز السيد الشخص : التأخر الدراسي تشخيصه – وأسبابه – والوقاية منه، شركة سفيه، مصر،1992.

23. عبد العزيز مصطفى السرطاوي : التقييم في التربية الخاصة التقويم التربوي، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، 2012، ط1.

24. عبد المجيد نشواني : علم النفس التربوي، دار الفرقان، عمان، 2003،ط4.

25. عبد الناصر جندي : تقنيات ومناهج البحث في العلوم السياسية والإجتماعية ،ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ،2005.

26. عبلة بساط جمعة : مهارات في التربية النفسية، دار المعرفة، لبنان، 2009،ط2.

27. علي أحمد مدكور : مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها، دار الفكر العربي، القاهرة، 2011.

28. عماد عبد الرحيم الزغلول : مبادئ علم النفس التربوي، دار الكتاب الجامعي، الامارات العربية المتحدة، 2012،ط2.

29. فهد بن عايد الردادي : التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الدراسي، الناسخ العلمي للطباعة والتصوير، المدينة المنورة، 2019،ط1.

30. كاملة الفرخ، عبد الجابر تيم : مبادئ التوجيه والارشاد النفسي، دار صفاء، عمان، 1999ط1.

31. كمال عبد الحميد زيتون : التدريس نماذجه ومهاراته، عالم الكتب، القاهرة، 2003،ط1.

32. مصطفى محمود الامام، أنور حسين عبد الرحمن، صباح حسين العجيلي : دار الأيتام، 2016،ط1.

33. مصطفى نمر دعمس (2008): استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته، دار غيداء، عمان،2008 .

34. نادية سعيد عيشور وآخرون : منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، مؤسسة حسين راس الجبل، الجزائر.،2016.

35. نسيمة نابي : مناهج البحث اللغوي عند العرب في الضوء النظريات اللسانية، منشورات مخبر الممارسات اللغوية، الجزائر،2001.

36. وليد أحمد جابر : طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، دار الفكر، عمان، 2005، ط2.

ثانيًا :المعاجم:

1. ابن منظور : لسان العرب، دار صادر، بيروت، 1955،ط1، مج12.

2. الجوهري : تاج اللغة وصحاح العربية، تحقيق أحمد عبد العفور عطار، دار العلم للملايين، لبنان، ط4، 1990،مج5.

3. فرج عبد القادر وآخرون: معجم علم النفس والتحليل النفسي، دار النهضة العربية، لبنان، ط2.

4. محمد بن يعقوب الفيروز أبادي مجد الدين : القاموس المحيط تحقيق محمد نعيم العرقوسي، مؤسسة الرسالة، دمشق، 2005،ط8.

ثالثا: المجلات:

1 – اسماعيل دحدي، مزياني الوناس، التقويم التربوي مفهومه، أهميته، مجلة العلوم الانسانية والإجتماعية – العدد 31/ ديسمبر، جامعة قاصدي مرباح ورقلة الجزائر.

2 – منى الحمري، التحصيل الدراسي وعلاقته بمفهوم الذات، دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ الصف الخامس – الحلقة الثانية – من التعليم الأساسي في المدارس محافظة دمشق الرسمية، مجلة جامعة، دمشق، المجلد 26.

رابعًا: البحوث الجامعية:

1. فاطمة سعدي، بيداغوجيا التقويم في مناهج الجيل الثاني للسنة الأولى من التعليم المتوسط، برنامج يوم دراسي، أثر الاصلاحات التربوية في تعليمية اللغة العربية – الجيل الثاني من التعليم المتوسط، منشورات وحدة البحث تلمسان، 5 ديسمبر 2017 – الاصدار الخامس.

2. هنودة علي، التفاعل الاجتماعي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى بعض تلاميذ التعليم الثانوي، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس، جامعة محمد خيضر – بسكرة، (2013/2012).

خامسًا: الوثائق التربوية والمدرسية:

1 – اللجنة الوطنية للمناهج، التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التربية الوطنية، 2016.

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

كلية الأداب واللغات

الإستبيان

في اطار اعداد مذكرة لنيل شهادة الماستر في اللسانيات التطبيقية بعنوان: التقويم التربوي وأثره على التحصيل الدراسي بالمؤسسات الابتدائية بتلمسان أنموذجا .أتقدم إليك سيدي(ة) الأستاذ(ة) بهذا الاستبيان راجيا منكم تقديم يد العون من خلال الإجابة على مضمون عباراته بكل صدق ومسؤولية، لأن نجاح البحث يتوقف على ذلك، وذلك بوضع علامة(×) أمام العبارات التي تعبر عن رأيك أما بالنسبة للأسئلة المفتوحة أرجو أن تدلو برأيكم، وأحيطكم علما أن إجاباتكم ستحظى بالسرية ولن تستخدم إلا لغرض علمي لا أكثر.

تقبلوا مني فائق عبارات الاحترام وشكرا مسبقا

العام الجامعي: 2018 / 2019

المؤسسة:.....

الجنس: ذكر☐ أنثى:☐

المؤهل العلمي: شهادة الليسانس ☐ شهادة ماستر☐

شهادة ماجستير ☐ شهادة دراسات عليا ☐

الخبرة المهنية: -أقل من 5سنوات ☐ -من 5 إلى 10 سنوات ☐

-من 10 إلى 15 سنة ☐ -أكثر من 15 سنة ☐

أجب بوضع علامة(×) أمام العبارة المناسبة

س1: هل يستطيع المعلم تكوين صورة على المستوى التعليمي للتلاميذ في الحصص الأولى؟ نعم ☐ لا ☐ لا أدري☐

س2: هل يساعد التقويم المعلم على التخطيط الجيد للدروس؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

س3: هل يراعي التقويم الفروق الفردية بين المتعلمين؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

س4: هل التكوين الذي تلقيته كان كافيا للمساعدة على التمييز بوضوح بين أنواع التقويم المحتلفة؟ نعم ☐ لا ☐

س5: هل تلتزم بتطبيق أنواع التقويم داخل الصف الدراسي (التشخيصي، التكويني، الاشهادي)؟ نعم ☐ لا☐ أحيانا ☐

س6: هل يهدف التقويم المستمر الى إكتشاف نواحي القوة والضعف في تحصيل التلاميذ؟ نعم ☐ لا ☐

س7: هل يقتصر التقويم الفعلي داخل الصف الدراسي على الاختبارات الفصلية فقط؟ نعم ☐ لا ☐

اذا كانت الإجابة لا بين على من تقتصر كذلك.....

.....

س8: هل تلتزم باستعمال شبكة التقويم الجماعية والفردية؟

نعم ☐ لا☐

س9: هل عدد التلاميذ داخل القسم يسمح بإجراء عملية التقويم؟

نعم ☐ لا☐

س10: هل التقويم المستمر يؤدي إلى تحسين عملية التعليم والتعلم؟

نعم ☐ لا ☐

س11: هل عملية التقويم تقتصر على الأستاذ فقط؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة لا بين على من تقتصر.....

.....

س12: هل يؤثر التقويم التربوي على التحصيل الدراسي؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

س13: هل عملية التقويم تشمل جميع مراحل الدرس؟

نعم ☐ لا ☐

س14: ماهي أدوات التقويم المستعملة خلال الحصة الدراسية ؟

- أسئلة شفهية ☐ - أسئلة كتابية ☐

- تمارين صفية ☐ - وسائل أخرى ☐

س15: هل يتم تقويم المتعلم من خلال مقارنته بزملائه في القسم؟

نعم ☐ لا ☐

س16: ماهي أسباب صعوبة التقويم التربوي؟

- نقص التكوين ☐ - كثافة المناهج التعليمية ☐

- نقص الوقت المخصص☐ - كثافة عدد التلاميذ في القسم الواحد ☐

س17: هل يمكن قياس مستوى التلاميذ من خلال النتائج النهائية التي تحصلوا عليها؟ نعم ☐ لا☐

س18: هل يجري المعلم كل أنواع التقويم بالترتيب؟

نعم ☐ لا☐ أحيانا☐

س19:هل الاختبار الواحد كاف لتقويم تحصيل المتعلم؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

س20: هل أنت راض عن التقويم المقدم لك في مجال التقويم؟

نعم ☐ لا ☐

س21: هل يكلف المعلم التلاميذ بواجبات منزلية على أساس تقويم فهمهم للدرس؟ نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

س22: ماهي أهم الحلول التي تراها مناسبة لتحسين عملية التقويم التربوي؟

.....

.....

.....

.....

المؤسسة:...بلعباسي عبد الرزاق.....

الجنس: ذكر☒ أنثى:☐

المؤهل العلمي: شهادة الليسانس ☐ شهادة ماستر☒

شهادة ماجستير ☐ شهادة دراسات عليا ☐

الخبرة المهنية: -أقل من 5سنوات ☒ -من 5 إلى 10 سنوات ☐

-من 10 إلى 15 سنة ☐ -أكثر من 15 سنة ☐

أجب بوضع علامة(×) أمام العبارة المناسبة

س1: هل يستطيع المعلم تكوين صورة على المستوى التعليمي للتلاميذ في الحصص الأولى؟ نعم ☒ لا ☐ لا أدري☐

س2: هل يساعد التقويم المعلم على التخطيط الجيد للدروس؟

نعم ☒ لا ☐ أحيانا ☐

س3: هل يراعي التقويم الفروق الفردية بين المتعلمين؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☒

س4: هل التكوين الذي تلقيته كان كافيا للمساعدة على التمييز بوضوح بين أنواع التقويم المحتلفة؟ نعم ☒ لا ☐

س5: هل تلتزم بتطبيق أنواع التقويم داخل الصف الدراسي (التشخيصي، التكويني، الاشهادي)؟ نعم ☒ لا☐ أحيانا ☐

س6: هل يهدف التقويم المستمر الى إكتشاف نواحي القوة والضعف في تحصيل التلاميذ؟ نعم ☒ لا ☐

س7: هل يقتصر التقويم الفعلي داخل الصف الدراسي على الاختبارات الفصلية فقط؟ نعم ☐ لا ☒

اذا كانت الإجابة لا بين على من تقتصر كذلك...

س8: هل تلتزم باستعمال شبكة التقويم الجماعية والفردية؟

نعم ☐ لا ☒

س9: هل عدد التلاميذ داخل القسم يسمح بإجراء عملية التقويم؟

نعم ☐ لا ☒

س10: هل التقويم المستمر يؤدي إلى تحسين عملية التعليم والتعلم؟

نعم ☒ لا ☐

س11: هل عملية التقويم تقتصر على الأستاذ فقط؟

نعم ☐ لا ☒

إذا كانت الإجابة لا بين على من تقتصر.....

س12: هل يؤثر التقويم التربوي على التحصيل الدراسي؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☒

س13: هل عملية التقويم تشمل جميع مراحل الدرس؟

نعم ☒ لا ☐

س14: ماهي أدوات التقويم المستعملة خلال الحصة الدراسية ؟

- أسئلة شفهية ☒ - أسئلة كتابية ☒

- تمارين صفية ☐ - وسائل أخرى ☐

س15: هل يتم تقويم المتعلم من خلال مقارنته بزملائه في القسم؟

نعم ☐ لا ☒

س16: ماهي أسباب صعوبة التقويم التربوي؟

- نقص التكوين ☐ - كثافة المناهج التعليمية ☑

- نقص الوقت المخصص ☑ - كثافة عدد التلاميذ في القسم الواحد ☑

س17: هل يمكن قياس مستوى التلاميذ من خلال النتائج النهائية التي تحصلوا عليها؟ نعم ☐ لا ☒

س18: هل يجري المعلم كل أنواع التقويم بالترتيب؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☑

س19:هل الاختبار الواحد كاف لتقويم تحصيل المتعلم؟

نعم ☐ لا ☑ أحيانا ☐

س20: هل أنت راض عن التقويم المقدم لك في مجال التقويم؟

نعم ☐ لا ☑

س21: هل يكلف المعلم التلاميذ بواجبات منزلية على أساس تقويم فهمهم للدرس؟ نعم ☑ لا ☐ أحيانا ☐

س22: ماهي أهم الحلول التي تراها مناسبة لتحسين عملية التقويم التربوي؟

.....

.....

.....

.....

المؤسسة:...طبال أحمد.....

الجنس: ذكر☐ أنثى:☒

المؤهل العلمي: شهادة الليسانس ☒ شهادة ماستر☐

شهادة ماجستير ☐ شهادة دراسات عليا ☐

الخبرة المهنية: -أقل من 5سنوات ☐ -من 5 إلى 10 سنوات ☐

-من 10 إلى 15 سنة ☐ -أكثر من 15 سنة ☒

أجب بوضع علامة(×) أمام العبارة المناسبة

س1: هل يستطيع المعلم تكوين صورة على المستوى التعليمي للتلاميذ في الحصص الأولى؟ نعم ☐ لا ☒ لا أدري☐

س2: هل يساعد التقويم المعلم على التخطيط الجيد للدروس؟

نعم ☒ لا ☐ أحيانا ☐

س3: هل يراعي التقويم الفروق الفردية بين المتعلمين؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☒

س4: هل التكوين الذي تلقيته كان كافيا للمساعدة على التمييز بوضوح بين أنواع التقويم المحتلفة؟ نعم ☒ لا ☐

س5: هل تلتزم بتطبيق أنواع التقويم داخل الصف الدراسي (التشخيصي، التكويني، الاشهادي)؟ نعم ☒ لا☐ أحيانا ☐

س6: هل يهدف التقويم المستمر الى إكتشاف نواحي القوة والضعف في تحصيل التلاميذ؟ نعم ☒ لا ☐

س7: هل يقتصر التقويم الفعلي داخل الصف الدراسي على الاختبارات الفصلية فقط؟ نعم ☐ لا ☐

اذا كانت الإجابة لا بين على من تقتصر كذلك....عاكد..نحض.....
.....المدرسة.....والمدرسة.....

س8: هل تلتزم باستعمال شبكة التقويم الجماعية والفردية؟

نعم ☒ لا ☐

س9: هل عدد التلاميذ داخل القسم يسمح بإجراء عملية التقويم؟

نعم ☐ لا ☒

س10: هل التقويم المستمر يؤدي إلى تحسين عملية التعليم والتعلم؟

نعم ☒ لا ☐

س11: هل عملية التقويم تقتصر على الأستاذ فقط؟

نعم ☑ لا ☐

إذا كانت الإجابة لا بين على من تقتصر.....

.....

س12: هل يؤثر التقويم التربوي على التحصيل الدراسي؟

نعم ☐ لا ☑ أحيانا ☐

س13: هل عملية التقويم تشمل جميع مراحل الدرس؟

نعم ☑ لا ☐

س14: ماهي أدوات التقويم المستعملة خلال الحصة الدراسية ؟

- أسئلة شفهية ☐ - أسئلة كتابية ☑

- تمارين صفية ☐ - وسائل أخرى ☐

س15: هل يتم تقويم المتعلم من خلال مقارنته بزملائه في القسم؟

نعم ☐ لا ☑

س16: ماهي أسباب صعوبة التقويم التربوي؟

- نقص التكوين ☐ - كثافة المناهج التعليمية ☒

- نقص الوقت المخصص ☐ - كثافة عدد التلاميذ في القسم الواحد ☒

س17: هل يمكن قياس مستوى التلاميذ من خلال النتائج النهائية التي تحصلوا عليها؟ نعم ☐ لا ☒

س18: هل يجري المعلم كل أنواع التقويم بالترتيب؟

نعم ☐ لا ☑ أحيانا ☐

س19: هل الاختبار الواحد كاف لتقويم تحصيل المتعلم؟

نعم ☐ لا ☒ أحيانا ☐

س20: هل أنت راض عن التقويم المقدم لك في مجال التقويم؟

نعم ☐ لا ☑

س21: هل يكلف المعلم التلاميذ بواجبات منزلية على أساس تقويم فهمهم للدرس؟ نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☑

س22: ماهي أهم الحلول التي تراها مناسبة لتحسين عملية التقويم التربوي؟

.....إلغاء بنود تشريعية.....

.....

.....

.....

المؤسسة: إبتدائية عاشور ثالث سيد أحمد - الكدية -

الجنس: ذكر ☒ أنثى: ☐

المؤهل العلمي: شهادة الليسانس ☐ شهادة ماستر ☒

شهادة ماجستير ☐ شهادة دراسات عليا ☐

الخبرة المهنية: -أقل من 5سنوات ☒ -من 5 إلى 10 سنوات ☐

-من 10 إلى 15 سنة ☐ -أكثر من 15 سنة ☐

أجب بوضع علامة(×) أمام العبارة المناسبة

س1: هل يستطيع المعلم تكوين صورة على المستوى التعليمي للتلاميذ في الحصص الأولى؟ نعم ☒ لا ☐ لا أدري ☐

س2: هل يساعد التقويم المعلم على التخطيط الجيد للدروس؟

نعم ☒ لا ☐ أحيانا ☐

س3: هل يراعي التقويم الفروق الفردية بين المتعلمين؟

نعم ☒ لا ☐ أحيانا ☐

س4: هل التكوين الذي تلقيته كان كافيا للمساعدة على التمييز بوضوح بين أنواع التقويم المحتلفة؟ نعم ☒ لا ☐

س5: هل تلتزم بتطبيق أنواع التقويم داخل الصف الدراسي (التشخيصي، التكويني، الاشهادي)؟ نعم ☒ لا ☐ أحيانا ☐

س6: هل يهدف التقويم المستمر الى إكتشاف نواحي القوة والضعف في تحصيل التلاميذ؟ نعم ☒ لا ☐

س7: هل يقتصر التقويم الفعلي داخل الصف الدراسي على الاختبارات الفصلية فقط؟ نعم ☐ لا ☒

اذا كانت الإجابة لا بين على من تقتصر كذلك ماذا ..... على التقويم التشخيصي
هي بداية السنة ..... التقويم الأسبوعي بعد كل وحدة ..... التقويم الشهري عند نهاية المقطع

س8: هل تلتزم باستعمال شبكة التقويم الجماعية والفردية؟

نعم ☒ لا ☐

س9: هل عدد التلاميذ داخل القسم يسمح بإجراء عملية التقويم؟

نعم ☐ لا ☒

س10: هل التقويم المستمر يؤدي إلى تحسين عملية التعليم والتعلم؟

نعم ☒ لا ☐

س11: هل عملية التقويم تقتصر على الأستاذ فقط؟

نعم ☐ لا ☒

إذا كانت الإجابة لا بين على من تقتصر ..... عدد التلاميذ داخل القسم .....
..... الفروقات الفردية التلاميذ .....

س12: هل يؤثر التقويم التربوي على التحصيل الدراسي؟

نعم ☒ لا ☐ أحيانا ☐

س13: هل عملية التقويم تشمل جميع مراحل الدرس؟

نعم ☒ لا ☐

س14: ماهي أدوات التقويم المستعملة خلال الحصة الدراسية ؟

- أسئلة شفهية ☒ - أسئلة كتابية ☒
- تمارين صفية ☒ - وسائل أخرى ☒

س15: هل يتم تقويم المتعلم من خلال مقارنته بزملائه في القسم؟

نعم ☐ لا ☒

س16: ماهي أسباب صعوبة التقويم التربوي؟

- نقص التكوين ☒ - كثافة المناهج التعليمية ☒

- نقص الوقت المخصص ☒ - كثافة عدد التلاميذ في القسم الواحد ☒

س17: هل يمكن قياس مستوى التلاميذ من خلال النتائج النهائية التي تحصلوا عليها؟ نعم ☒ لا ☐

س18: هل يجري المعلم كل أنواع التقويم بالترتيب؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☒

س19: هل الاختبار الواحد كاف لتقويم تحصيل المتعلم؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☒

س20: هل أنت راض عن التقويم المقدم لك في مجال التقويم؟

نعم ☐ لا ☒

س21: هل يكلف المعلم التلاميذ بواجبات منزلية على أساس تقويم فهمهم للدرس؟ نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☒

س22: ماهي أهم الحلول التي تراها مناسبة لتحسين عملية التقويم التربوي؟

- إعادة النظر في المناهج التعليمية من حيث كثافتها ومناسبتها مع عمر التلاميذ.
- العمل على تجديد عدد التلاميذ في الحجرة الواحدة.
- مراعاة الفروقات الفردية أثناء توزيع التلاميذ على الأقسام.
- تخصيص الوقت الكافي لإجراء التقويم.

المؤسسة: المدرسة الابتدائية بن غالم عالم الكدية - تلمسان -

الجنس: ذكر☐ أنثى:☒

المؤهل العلمي: شهادة الليسانس ☒ شهادة ماستر☒

شهادة ماجستير ☐ شهادة دراسات عليا ☐

الخبرة المهنية: -أقل من 5سنوات ☐ -من 5 إلى 10 سنوات ☒

-من 10 إلى 15 سنة ☐ -أكثر من 15 سنة ☐

أجب بوضع علامة(×) أمام العبارة المناسبة

س1: هل يستطيع المعلم تكوين صورة على المستوى التعليمي للتلاميذ في الحصص الأولى؟ نعم ☐ لا ☒ لا أدري☐

س2: هل يساعد التقويم المعلم على التخطيط الجيد للدروس؟

نعم ☒ لا ☐ أحيانا ☐

س3: هل يراعي التقويم الفروق الفردية بين المتعلمين؟

نعم ☒ لا ☐ أحيانا ☐

س4: هل التكوين الذي تلقيته كان كافيا للمساعدة على التمييز بوضوح بين أنواع التقويم المحتلفة؟ نعم ☐ لا ☒

س5: هل تلتزم بتطبيق أنواع التقويم داخل الصف الدراسي (التشخيصي، التكويني، الاشهادي)؟ نعم ☒ لا☐ أحيانا ☐

س6: هل يهدف التقويم المستمر الى إكتشاف نواحي القوة والضعف في تحصيل التلاميذ؟ نعم ☒ لا ☐

س7: هل يقتصر التقويم الفعلي داخل الصف الدراسي على الاختبارات الفصلية فقط؟ نعم ☐ لا ☒

اذا كانت الإجابة لا بين على من تقتصر كذلك.. يقتصر على.... مراحل الدرس كلها.....

س8: هل تلتزم باستعمال شبكة التقويم الجماعية والفردية؟

نعم ☒ لا ☐

س9: هل عدد التلاميذ داخل القسم يسمح بإجراء عملية التقويم؟

نعم ☒ لا ☐

س10: هل التقويم المستمر يؤدي إلى تحسين عملية التعليم والتعلم؟

نعم ☒ لا ☐

س11: هل عملية التقويم تقتصر على الأستاذ فقط؟

نعم ☐ لا ☒

إذا كانت الإجابة لا بين على من تقتصر.. يقتصر على..... الأولياء كذلك.....

س12: هل يؤثر التقويم التربوي على التحصيل الدراسي؟

نعم ☒ لا ☐ أحيانا ☐

س13: هل عملية التقويم تشمل جميع مراحل الدرس؟

نعم ☒ لا ☐

س14: ماهي أدوات التقويم المستعملة خلال الحصة الدراسية ؟

- أسئلة شفهية ☒ - أسئلة كتابية ☒

- تمارين صفية ☒ - وسائل أخرى ☒

س15: هل يتم تقويم المتعلم من خلال مقارنته بزملائه في القسم؟

نعم ☒ لا ☐

س16: ماهي أسباب صعوبة التقويم التربوي؟

- نقص التكوين ☒ - كثافة المناهج التعليمية ☒

- نقص الوقت المخصص☒ - كثافة عدد التلاميذ في القسم الواحد ☒

س17: هل يمكن قياس مستوى التلاميذ من خلال النتائج النهائية التي تحصلوا عليها؟ نعم ☒ لا ☐

س18: هل يجري المعلم كل أنواع التقويم بالترتيب؟

نعم ☒ لا ☐ أحيانا ☐

س19:هل الاختبار الواحد كاف لتقويم تحصيل المتعلم؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☒

س20: هل أنت راض عن التقويم المقدم لك في مجال التقويم؟

نعم ☐ لا ☒

س21: هل يكلف المعلم التلاميذ بواجبات منزلية على أساس تقويم فهمهم للدرس؟ نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☒

س22: ماهي أهم الحلول التي تراها مناسبة لتحسين عملية التقويم التربوي؟

.....التخفيف من المناهج التعليمية.....

.....التقليل من عدد التلاميذ في القسم الواحد.....

.....الاكثار من الدورات التكوينية.....

.....الزيادة في الوقت المخصص للتقويم.....

المؤسسة:..مدرسة..بوزي بلعيد

الجنس: ذكر☒ أنثى:☐

المؤهل العلمي: شهادة الليسانس ☒ شهادة ماستر☐

شهادة ماجستير ☐ شهادة دراسات عليا ☐

الخبرة المهنية: -أقل من 5سنوات ☐ -من 5 إلى 10 سنوات ☒

-من 10 إلى 15 سنة ☐ -أكثر من 15 سنة ☐

أجب بوضع علامة(×) أمام العبارة المناسبة

س1: هل يستطيع المعلم تكوين صورة على المستوى التعليمي للتلاميذ في الحصص الأولى؟ نعم ☒ لا ☐ لا أدري☐

س2: هل يساعد التقويم المعلم على التخطيط الجيد للدروس؟

نعم ☒ لا ☐ أحيانا ☐

س3: هل يراعي التقويم الفروق الفردية بين المتعلمين؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☒

س4: هل التكوين الذي تلقيته كان كافيا للمساعدة على التمييز بوضوح بين أنواع التقويم المختلفة؟ نعم ☒ لا ☐

س5: هل تلتزم بتطبيق أنواع التقويم داخل الصف الدراسي (التشخيصي، التكويني، الاشهادي)؟ نعم ☒ لا☐ أحيانا ☐

س6: هل يهدف التقويم المستمر الى إكتشاف نواحي القوة والضعف في تحصيل التلاميذ؟ نعم ☒ لا ☐

س7: هل يقتصر التقويم الفعلي داخل الصف الدراسي على الاختبارات الفصلية فقط؟ نعم ☐ لا ☒

اذا كانت الإجابة لا بين على من تقتصر كذلك.....
.....التحاريين.....أسئلة.وشفوية.....

س8: هل تلتزم باستعمال شبكة التقويم الجماعية والفردية؟

نعم ☒ لا ☐

س9: هل عدد التلاميذ داخل القسم يسمح بإجراء عملية التقويم؟

نعم ☐ لا ☒

س10: هل التقويم المستمر يؤدي إلى تحسين عملية التعليم والتعلم؟

نعم ☒ لا ☐

س11: هل عملية التقويم تقتصر على الأستاذ فقط؟

نعم ☒ لا ☐

إذا كانت الإجابة لا بين على من تقتصر.....

.....

س12: هل يؤثر التقويم التربوي على التحصيل الدراسي؟

نعم ☐ لا ☒ أحيانا ☐

س13: هل عملية التقويم تشمل جميع مراحل الدرس؟

نعم ☒ لا ☐

س14: ماهي أدوات التقويم المستعملة خلال الحصة الدراسية ؟

- أسئلة شفهية ☒ - أسئلة كتابية ☐

- تمارين صفية ☒ - وسائل أخرى ☐

س15: هل يتم تقويم المتعلم من خلال مقارنته بزملائه في القسم؟

نعم ☒ لا ☐

س16: ماهي أسباب صعوبة التقويم التربوي؟

- نقص التكوين ☐ - كثافة المناهج التعليمية ☒

- نقص الوقت المخصص☐ - كثافة عدد التلاميذ في القسم الواحد ☒

س17: هل يمكن قياس مستوى التلاميذ من خلال النتائج النهائية التي تحصلوا عليها؟ نعم ☒ لا☐

س18: هل يجري المعلم كل أنواع التقويم بالترتيب؟

نعم ☒ لا☐ أحيانا☐

س19:هل الاختبار الواحد كاف لتقويم تحصيل المتعلم؟

نعم ☐ لا ☒ أحيانا ☐

س20: هل أنت راض عن التقويم المقدم لك في مجال التقويم؟

نعم ☐ لا ☒

س21: هل يكلف المعلم التلاميذ بواجبات منزلية على أساس تقويم فهمهم للدرس؟ نعم ☒ لا ☐ أحيانا ☐

س22: ماهي أهم الحلول التي تراها مناسبة لتحسين عملية التقويم التربوي؟

.....تحسين.....

.....تقليص عدد المواد الكبيرة.....

.....تقليص من عدد التلاميذ في القسم.....

.....

المؤسسة: تشوار شعيب ... الاكمة - 4 -

الجنس: ذكر ☐ أنثى: ☒

المؤهل العلمي: شهادة الليسانس ☐ شهادة ماستر ☒

شهادة ماجستير ☐ شهادة دراسات عليا ☐

الخبرة المهنية: -أقل من 5سنوات ☒ -من 5 إلى 10 سنوات ☐

-من 10 إلى 15 سنة ☐ -أكثر من 15 سنة ☐

أجب بوضع علامة(×) أمام العبارة المناسبة

س1: هل يستطيع المعلم تكوين صورة على المستوى التعليمي للتلاميذ في الحصص الأولى؟ نعم ☐ لا ☒ لا أدري ☐

س2: هل يساعد التقويم المعلم على التخطيط الجيد للدروس؟

نعم ☒ لا ☐ أحيانا ☐

س3: هل يراعي التقويم الفروق الفردية بين المتعلمين؟

نعم ☒ لا ☐ أحيانا ☐

س4: هل التكوين الذي تلقيته كان كافيا للمساعدة على التمييز بوضوح بين أنواع التقويم المختلفة؟ نعم ☐ لا ☒

س5: هل تلتزم بتطبيق أنواع التقويم داخل الصف الدراسي (التشخيصي، التكويني، الاشهادي)؟ نعم ☒ لا ☐ أحيانا ☐

س6: هل يهدف التقويم المستمر الى إكتشاف نواحي القوة والضعف في تحصيل التلاميذ؟ نعم ☒ لا ☐

س7: هل يقتصر التقويم الفعلي داخل الصف الدراسي على الاختبارات الفصلية فقط؟ نعم ☐ لا ☒

اذا كانت الإجابة لا بين على من تقتصر كذلك.....
...حل المشكلات...الملاحظة...المشروع.....

س8: هل تلتزم باستعمال شبكة التقويم الجماعية والفردية؟

نعم ☒ لا ☐

س9: هل عدد التلاميذ داخل القسم يسمح بإجراء عملية التقويم؟

نعم ☐ لا ☒

س10: هل التقويم المستمر يؤدي إلى تحسين عملية التعليم والتعلم؟

نعم ☒ لا ☐

س11: هل عملية التقويم تقتصر على الأستاذ فقط؟

نعم ☒ لا ☐

إذا كانت الإجابة لا بين على من تقتصر.....
.....

س12: هل يؤثر التقويم التربوي على التحصيل الدراسي؟

نعم ☒ لا ☐ أحيانا ☐

س13: هل عملية التقويم تشمل جميع مراحل الدرس؟

نعم ☒ لا ☐

س14: ماهي أدوات التقويم المستعملة خلال الحصة الدراسية ؟

- أسئلة شفهية ☒ - أسئلة كتابية ☒
- تمارين صفية ☒ - وسائل أخرى ☐

س15: هل يتم تقويم المتعلم من خلال مقارنته بزملائه في القسم؟

نعم ☐ لا ☒

س16: ماهي أسباب صعوبة التقويم التربوي؟

- نقص التكوين ☒ - كثافة المناهج التعليمية ☐

- نقص الوقت المخصص ☒ - كثافة عدد التلاميذ في القسم الواحد ☒

س17: هل يمكن قياس مستوى التلاميذ من خلال النتائج النهائية التي تحصلوا عليها؟ نعم ☐ لا ☒

س18: هل يجري المعلم كل أنواع التقويم بالترتيب؟

نعم ☒ لا ☐ أحيانا ☐

س19:هل الاختبار الواحد كاف لتقويم تحصيل المتعلم؟

نعم ☐ لا ☒ أحيانا ☐

س20: هل أنت راض عن التقويم المقدم لك في مجال التقويم؟

نعم ☒ لا ☐

س21: هل يكلف المعلم التلاميذ بواجبات منزلية على أساس تقويم فهمهم للدرس؟ نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☒

س22: ماهي أهم الحلول التي تراها مناسبة لتحسين عملية التقويم التربوي؟

.....المتابعة الفعال المعمق للعمل قبل تطبيق التقويم.....
.....تقليل عدد التلاميذ في القسم الدراسي.....
.....إعادة النظر في التقويم الحالي بما يضمن تحويه العملية.....
.....التعليمية.....

المؤسسة:.....ماشور ثالث سيد أحمد

الجنس: ذكر☐ أنثى:☒

المؤهل العلمي: شهادة الليسانس ☒ شهادة ماستر☐

شهادة ماجستير ☐ شهادة دراسات عليا ☐

الخبرة المهنية: -أقل من 5سنوات ☒ -من 5 إلى 10 سنوات ☐

-من 10 إلى 15 سنة ☐ -أكثر من 15 سنة ☐

أجب بوضع علامة(×) أمام العبارة المناسبة

س1: هل يستطيع المعلم تكوين صورة على المستوى التعليمي للتلاميذ في الحصص الأولى؟ نعم ☐ لا ☒ لا أدري☐

س2: هل يساعد التقويم المعلم على التخطيط الجيد للدروس؟

نعم ☒ لا ☐ أحيانا ☐

س3: هل يراعي التقويم الفروق الفردية بين المتعلمين؟

نعم ☒ لا ☐ أحيانا ☐

س4: هل التكوين الذي تلقيته كان كافيا للمساعدة على التمييز بوضوح بين أنواع التقويم المحتلفة؟ نعم ☐ لا ☒

س5: هل تلتزم بتطبيق أنواع التقويم داخل الصف الدراسي (التشخيصي، التكويني، الاشهادي)؟ نعم ☒ لا☐ أحيانا ☐

س6: هل يهدف التقويم المستمر الى إكتشاف نواحي القوة والضعف في تحصيل التلاميذ؟ نعم ☒ لا ☐

س7: هل يقتصر التقويم الفعلي داخل الصف الدراسي على الاختبارات الفصلية فقط؟ نعم ☐ لا ☒

اذا كانت الإجابة لا بين على من تقتصر كذلك.....يقتصر على.....
التقويم المستمر أكثر من الاختبارات.....

س8: هل تلتزم باستعمال شبكة التقويم الجماعية والفردية؟

نعم ☒ لا ☐

س9: هل عدد التلاميذ داخل القسم يسمح بإجراء عملية التقويم؟

نعم ☒ لا ☐

س10: هل التقويم المستمر يؤدي إلى تحسين عملية التعليم والتعلم؟

نعم ☒ لا ☐

س11: هل عملية التقويم تقتصر على الأستاذ فقط؟

نعم ☒ لا ☐

إذا كانت الإجابة لا بين على من تقتصر.....

.....

س12: هل يؤثر التقويم التربوي على التحصيل الدراسي؟

نعم ☒ لا ☐ أحيانا ☐

س13: هل عملية التقويم تشمل جميع مراحل الدرس؟

نعم ☒ لا ☐

س14: ماهي أدوات التقويم المستعملة خلال الحصة الدراسية ؟

- أسئلة شفهية ☐ - أسئلة كتابية ☒

- تمارين صفية ☐ - وسائل أخرى ☐

س15: هل يتم تقويم المتعلم من خلال مقارنته بزملائه في القسم؟

نعم ☐ لا ☒

س16: ماهي أسباب صعوبة التقويم التربوي؟

- نقص التكوين ☒ - كثافة المناهج التعليمية ☐

- نقص الوقت المخصص☐ - كثافة عدد التلاميذ في القسم الواحد ☒

س17: هل يمكن قياس مستوى التلاميذ من خلال النتائج النهائية التي تحصلوا عليها؟ نعم ☐ لا☒

س18: هل يجري المعلم كل أنواع التقويم بالترتيب؟

نعم ☐ لا☐ أحيانا☒

س19:هل الاختبار الواحد كاف لتقويم تحصيل المتعلم؟

نعم ☐ لا ☒ أحيانا ☐

س20: هل أنت راض عن التقويم المقدم لك في مجال التقويم؟

نعم ☐ لا ☒

س21: هل يكلف المعلم التلاميذ بواجبات منزلية على أساس تقويم فهمهم للدرس؟ نعم ☒ لا ☐ أحيانا ☐

س22: ماهي أهم الحلول التي تراها مناسبة لتحسين عملية التقويم التربوي؟

التقويم الذي أثناء الدرس وذلك بمتابعة التلميذ أثناء العمل على حل مشكل أو إنجاز عملية مثلا.

التقويم المستمر أي عدم ترك أي فجوة في إكتساب التعلمات لأنها ستعيق المتعلم فهم الدروس اللاحقة.

الفهرس

فهرس الجداول

قائمة الجداول

العنوان	الصفحة
جدول 1: يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس	59
جدول 2: يوضح توزيع عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي	60
جدول 3: يوضح توزيع العينة حسب الخبرة المهنية.	61
جدول 4: يبين استجابات أفراد عينة البحث على السؤال رقم 01	62
جدول 5: يبين استجابات أفراد عينة البحث على السؤال رقم 02	63
جدول 6: يبين استجابات أفراد عينة البحث على السؤال رقم 03	64
جدول 7: يبين استجابات أفراد عينة البحث على السؤال رقم 04	65
جدول 8: يبين استجابات أفراد عينة البحث على السؤال رقم 05	66
جدول 9: يبين استجابات أفراد عينة البحث على السؤال رقم 06	67
جدول 10: يبين استجابات أفراد عينة البحث على السؤال رقم 07	68
جدول 11: يبين استجابات أفراد عينة البحث على السؤال رقم 08	69
جدول 12: يبين استجابات أفراد عينة البحث على السؤال رقم 09	70
جدول 13: يبين استجابات أفراد عينة البحث على السؤال رقم 10	71
جدول 14: يبين استجابات أفراد عينة البحث على البند رقم 11	72
جدول 15: يبين استجابات أفراد عينة البحث على البند رقم 12	73
جدول 16: يبين استجابات أفراد عينة البحث على البند رقم 13	74
جدول 17: يبين استجابات أفراد عينة البحث على البند رقم 14	75
جدول 18: يبين استجابات أفراد عينة البحث على البند رقم 15	77
جدول 19: يبين استجابات أفراد عينة البحث على البند رقم 16	78
جدول 20: يبين استجابات أفراد عينة البحث على البند رقم 17	80
جدول 21: يبين استجابات أفراد عينة البحث على البند رقم 18	81
جدول 22: يبين استجابات أفراد عينة البحث على البند رقم 19	82
جدول 23: يبين استجابات أفراد عينة البحث على البند رقم 20	83
جدول 24: يبين استجابات أفراد عينة البحث على البند رقم 21	84

فهرس الموضوعات

الموضوع	الصفحة
– الاهداء	
– شكر وعرفان	
– مقدمة	أ-ج
– مدخل	02
الفصل الأول: التقويم التربوي وأثره على التحصيل الدراسي	
المبحث الأول: التقويم التربوي، مفهومه، أهميته، أهدافه	08
1 – مفهوم التقويم	08
1 – 1 – التقويم لغة	08
1 – 2 – التقويم اصطلاحاً	09
2 – التقويم التربوي والمفاهيم المرتبطة به	11
2 – 1 – القياس	11
2 – 2: التقييم	11
2 – 3 – الفرق بين التقويم والقياس والتقييم	12
3 – أهمية التقويم التربوي	13
4 – أهداف التقويم التربوي	15
المبحث الثاني: التقويم التربوي أنواعه واستراتيجياته	17
1 – أسس عملية التقويم	17
2 – وظائف التقويم التربوي	20
3 – أنواع التقويم التربوي:	22
3 – 1 : التقويم التشخيصي	22
3 – 2: التقويم التكويني	23

3 – 3: التقويم الإشهادي 24
4 – مجالات التقويم التربوي 25
5 – أساليب التقويم التربوي 27
5 – 1: الملاحظة 27
5 – 2: الإستبانة 29
5 – 3: المقابلة 30
5 – 4: الاختبارات 32
المبحث الثالث: التحصيل الدراسي 33
1 – تعريف التحصيل الدراسي 33
2 – العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي 34
2 – 1: القدرات العقلية 34
2 – 2: العوامل النفسية 35
2 – 3: العوامل الأسرية 37
2 – 4: العوامل المدرسية 38
3 – أهداف قياس التحصيل الدراسي 39
4 – أنواع تقويم التحصيل الدراسي 40
4 – 1: مفهوم الاختبارات التحصيلية 40
4 – 2: خطوات بناء الاختبارات التي تقوم التحصيل الدراسي 41
4 – 3 أنواع الاختبارات التحصيلية 42
5 – أسباب ضعف التحصيل الدراسي 48
الفصل الثاني: الدراسة الميدانية.
1 – التعريف بالمؤسسات الّتي أجريت فيها الدراسة. 51
2 – مجالات الدراسة 52

2 – 1: المجال الجغرافي 53
2 – 2: المجال الزماني 53
2 – 3 : المجال البشري 54
3 – منهج الدراسة 55
4 – مجتمع البحث وعينة الدراسة 56
5 – أدوات جمع البيانات 56
6 – تحليل وتفسير نتائج الدراسة 59
- استنتاج عام 86
- خاتمة 88
- قائمة المصادر والمراجع 92
- الملاحق 97
فهرس الجداول 122
الفهرس

ملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة أثر التّقويم التّربوي على التّحصيل الدراسي في المدارس الابتدائية وقد سعينا إلى تحديد تأثيرات التّقويم التّربوي على التّحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية معتمدين في ذلك على أدوات جمع البيانات كالملاحظة والمقابلة والاستبيان.

الكلمات المفتاحية: التقويم التربوي – التحصيل الدراسي – العملية التعليمية.

Résumé :

Cette étude visait à déterminer l'impact de l'évaluation pédagogique sur la réussite scolaire dans les écoles primaires. Nous avons également cherché à déterminer les effets de l'évaluation pédagogique sur la réussite scolaire des élèves du primaire en utilisant des outils de collecte de données tels que : l'observation, l'entretien et le questionnaire.

Mots-clés : évaluation de l'éducation – réussite scolaire – processus éducative.

Abstract:

This study aimed to find out the impact of the educational evaluation on the academic achievement in primary schools. We also sought to determine the effects of educational evaluation on the academic achievement among students of primary stage relying on data collection tools such as: observation, interview and questionnaire.

Keywords: educational evaluation – academic achievement – educational process.